Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570272
Centre d'intérêt: 120

Colloque Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec (1983 : Sherbrooke, Québec).

Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec : actes / du colloque organisé dans le cadre du 49e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke, les 13 et 14 mai 1984 ; textes publ. ss la dir. de Bernard Denault et Fernand Ouellet. -- Montréal : L'Association, 1983.
233 p. ; 23 cm. -- (Les Cahiers de l'ACFAS ; 15)

"Publ. grâce à une subvention spéciale du Secrétariat d'Etat (programme d'aide du multiculturalisme). Comprend des bibliogr. Dépouillement: Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec : les principaux enjeux du débat / Bernard Denault et Fernand Ouellet -- Notre-Dame-des-Neiges, un projet d'école de quartier / Lucie Plante Proulx -- L'école publique-confessionnelle et la liberté religieuse / Jean Perras -- Confessionnalité de l'école et pluralisme de la société / Louis Bouchard -- La confessionnalité scolaire et le pluralisme dans les écoles du Québec / Norma Legault -- L'école que nous voulons sera pluraliste / Jacques Constantin -- Pas de panique / Raynald Lavoie -- La Centrale de l'enseignement du Québec et la confessionnalité à l'école / Henri Pépin -- La confessionnalité scolaire : données de départ et points d'orientation / Paul Tremblay -- Liberté de religions et confessionnalité scolaire / Yves Côté -- Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec / Mgr Bertrand Blanchette -- Confessionnalité et pluralisme dans les écoles québécoises / Michel Stein -- Laïcité et catholicité au sein de l'école québécoise. Analyse des forces en présence / Anita Caron -- La confessionnalité scolaire : une transaction sociale polarisée par deux modèles culturels / Bernard Denault -- La confessionnalité scolaire et le pluralisme au coeur d'un processus de production culturelle / François Paré -- La confessionnalité scolaire : un héritage et un projet / Louis Racine -- L'étude des religions et l'éducation religieuse à l'école : l'expérience anglaise et sa pertinence pour le Québec / Fernand Ouellet -- Le poids culturel de la religion : en marge des débats sur la confessionnalité et le pluralisme / Roger Lapointe -- L'oeil-de-dieu au beurre noir : la société contre le sens et la religion : à l'école / Jean-Jacques Simard.

ISBN 2-89245-006-3

Descripteur(s): *Confessionnalité *Pluralisme *Education chrétienne *Droits de la personne *Droit constitutionnel *Milieu culturel *Milieu social *Valeurs *Commission scolaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Des représentants des principaux organismes impliqués dans le débat sur la confessionnalité scolaire présentent d'abord leur point de vue. Quelques universitaires tentent, par la suite, d'analyser la question de la confessionnalité scolaire telle qu'elle se pose dans une société pluraliste. L'éventail des prises de position et des interprétations permet d'identifier les éléments essentiels du contexte constitutionnel

et légal ainsi que les points principaux d'affrontement.

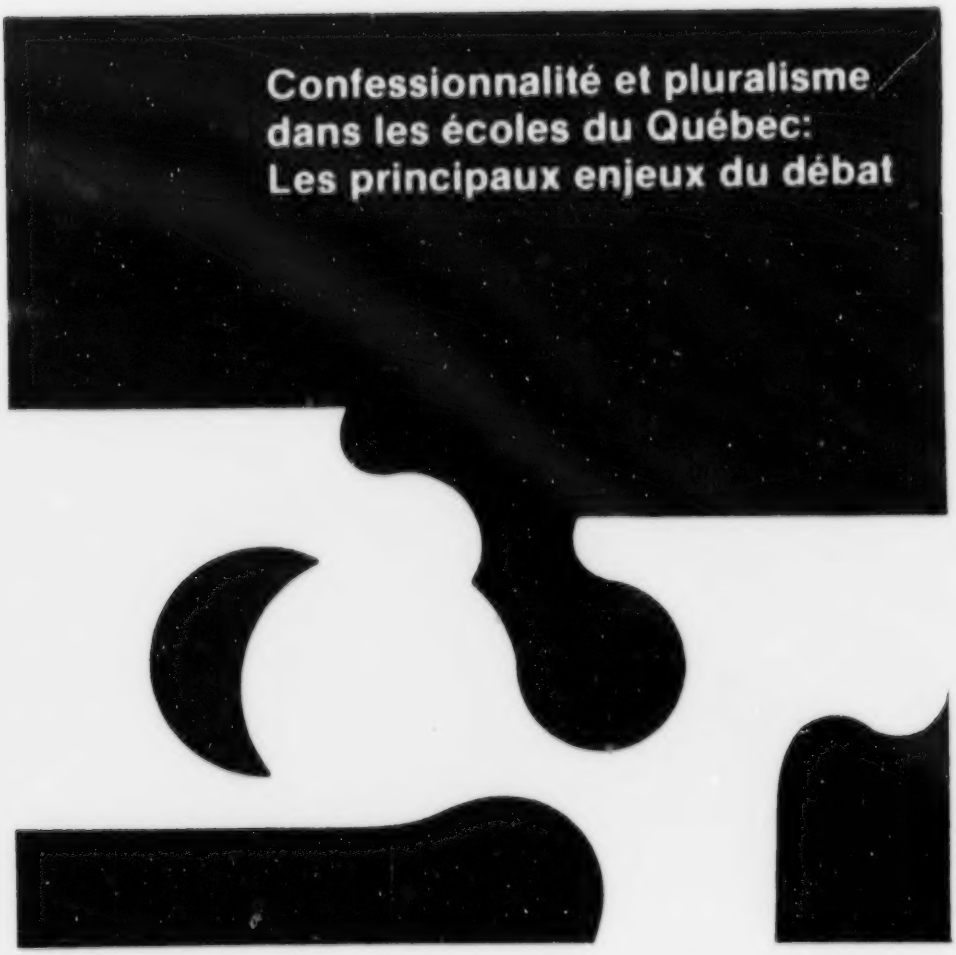
Type de document: ?

CIHQ 8570272

15

Cahiers
de l'ACFAS

Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec: Les principaux enjeux du débat



EDUQ 8570272

Les Cahiers de l'ACFAS
No 15

Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec: Les principaux enjeux du débat

Responsable: Bernard Denault et
Fernand Ouellet
Faculté de théologie
Université de Sherbrooke
(819) 565-5929

Édition: L'Association canadienne-française
pour l'avancement des sciences
2730, chemin de la Côte Ste-Catherine
Montréal H3T 1B7 (342-1411)

Distribution: Les Presses de l'Université du Québec
C.P. 250, Sillery, Québec G1T 2R1
Commandes téléphoniques sans frais:
1-800-463-4799

ISBN 2-89245-006-3

Publié grâce à une subvention spéciale du
Secrétariat d'État du Gouvernement du Canada

CONFESSIONNALITE ET PLURALISME
DANS LES
ECOLES DU QUEBEC

Actes du colloque organisé
dans le cadre du 49e congrès de
l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences
(Sherbrooke, les 13 et 14 mai 1981)

Textes publiés sous la direction de
BERNARD DENAULT
et
FERNAND OUELLET

Publié grâce à une subvention spéciale du Secrétariat d'Etat
(programme d'aide au multiculturalisme)

TABLE DES MATIERES

Liste alphabétique des participants

Introduction

Bernard Denault et Fernand Ouellet, Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec: les principaux enjeux du débat.....1

Première partie: Les prises de position de quelques intervenants engagés dans le débat de la confessionnalité scolaire

Lucie Plante Proulx, Notre-Dame-des-Neiges, un projet d'école de quartier.....16

Jean Perras, L'école publique-confessionnelle et la liberté religieuse.....25

Louis Bouchard, Confessionnalité de l'école et pluralisme de la société.....37

Norma Legault, La confessionnalité scolaire et le pluralisme dans les écoles du Québec.....43

Jacques Constantin, L'école que nous voulons sera pluraliste.....50

Raynald Lavoie, Pas de panique!.....57

Henri Pépin, La Centrale de l'Enseignement du Québec et la confessionnalité à l'école.....64

Paul Tremblay, La confessionnalité scolaire: données de départ et points d'orientation.....69

Yves Côté, Liberté de religions et confessionnalité scolaire.....79

Mgr Bertrand Blanchette, Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec.....85

Michel Stein, Confessionnalité et pluralisme dans les écoles québécoises.....97

Deuxième partie: Le point de vue de quelques analystes du contexte scolaire québécois

Anita Caron, Laicité et catholicité au sein de l'école québécoise. Analyse des forces en présence.....110

Bernard Denault, La confessionnalité scolaire: une transaction sociale polarisée par deux modèles culturels.....125

François Paré, La confessionnalité scolaire et le pluralisme au coeur d'un processus de production culturelle.....143

Louis Racine, La confessionnalité scolaire: un héritage et un projet.....158

Fernand Ouellet, L'étude des religions et l'éducation religieuse à l'école: l'expérience anglaise et sa pertinence pour le Québec.....175

Roger Lapointe, Le poids culturel de la religion. En marge des débats sur la confessionnalité et le pluralisme.....191

Jean-Jacques Simard, L'oeil-de-dieu au beurre noir: la société contre le sens et la religion à l'école.....210

LISTE ALPHABETIQE DES PARTICIPANTS

BLANCHETTE, Mgr Bertrand, Evêque de Gaspé, responsable des questions relatives à l'éducation à l'Assemblée des Evêques du Québec.

BOUCHARD, Louis, Représentant de l'Association des parents catholiques du Québec, vice-président de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

CARON, Anita, Professeure, Département de sciences religieuses, Université du Québec à Montréal.

CONSTANTIN, Jacques, Représentant du Mouvement pour le regroupement scolaire de l'Île de Montréal.

COTE, Yves, Représentant de la Commission des droits de la personne.

DENAULT, Bernard, Professeur, Faculté de théologie, Université de Sherbrooke.

LAPOINTE, Roger, Professeur, Département de sciences religieuses, Université d'Ottawa.

LAVOIE, Raynald, Représentant de l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion.

LEGAULT, Norma, Représentante de l'Association québécoise pour l'application du droit l'exemption de l'enseignement religieux.

OUELLET, Fernand, Professeur, Faculté de théologie, Université de Sherbrooke.

PARE, François, Etudiant à la Maîtrise en théologie, Faculté de théologie, Université de Sherbrooke.

PEPIN, Henri, Représenant de la Centrale de l'enseignement du Québec.

PERRAS, Jean, Responsable du programme de formation morale à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

PLANTE-PROULX, Lucie, Représenante du Comité d'école Notre-Dame-des-Neiges.

RACINE, Louis, Professeur, Faculté de théologie, Université de Sherbrooke.

SIMARD, Jean-Jacques, Professeur, Département de sociologie, Université Laval.

STEIN, Michel, Directeur du Service de l'enseignement catholique, Ministère de l'éducation du Québec.

TREMBLAY, Paul, Représentant du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

Introduction

Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec: les principaux enjeux du débat

Bernard Denault et Fernand Ouellet*

Lors d'un colloque organisé dans le cadre du 49e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences tenu à Sherbrooke en mai 1981, une dizaine de représentants des principaux organismes impliqués plus ou moins directement dans les débats actuels sur la confessionnalité scolaire ont accepté de présenter leur point de vue sur la question. A la suite de cet échange de points de vue, quelques universitaires québécois ont tenté d'analyser un peu plus en profondeur la question de la confessionnalité scolaire telle qu'elle se pose dans une société de plus en plus pluraliste. L'éventail des prises de position et des interprétations présentées à ce colloque permet de bien identifier les éléments essentiels du contexte constitutionnel et légal dans lequel se situent la question ainsi que les points principaux ou des positions opposées s'affrontent. On y retrouve également des pistes de réflexion et des suggestions d'aménagements institutionnels susceptibles de faire avancer le débat.

A- Les positions en présence

Lorsqu'on analyse l'ensemble des prises de position qui ont été présentées par les représentants des principaux organismes qui s'intéressent de près ou de loin au problème de la confessionnalité scolaire, on discerne immédiatement qu'ils se divisent en deux groupes: ceux qui considèrent la confessionnalité scolaire comme une valeur positive qu'il faut chercher à conserver quitte à trouver les mécanismes pour respecter le pluralisme grandissant de la société québécoise et ceux qui y voient un obstacle majeur à l'aménagement d'un système scolaire

* Université de Sherbrooke

reflétant mieux les mutations culturelles récentes du Québec. Les positions formulées par le représentant de la Commission des écoles catholiques de Montréal, par le président du Comité catholique, par l'évêque de Gaspé et par le représentant du Ministère de l'éducation du Québec, reflètent une attitude nettement positive par rapport à la confessionnalité scolaire, tandis que les prises de position des représentants de l'AQADER, de la CSQ, du mouvement pour la restructuration scolaire de l'île de Montréal, de la Commission des droits de la personne, de l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion, du Comité d'école Notre-Dame-des-Neiges et du professeur d'éducation morale à la Commission scolaire de Montréal reflètent des attitudes plus ou moins négatives à cet égard.

Les défenseurs de la confessionnalité scolaire soulignent généralement que les traditions religieuses catholiques et protestantes sont un élément essentiel du patrimoine culturel des Québécois et que la confessionnalité du système scolaire est nécessaire à sa préservation. Ils soulignent également que leur prise de position reflète l'opinion de la majorité des Québécois qui, d'après les sondages d'opinion, sont majoritairement favorables au maintien du caractère confessionnel des écoles. Le droit à l'école confessionnelle est d'ailleurs garanti par la Constitution canadienne: c'est pourquoi une remise en question pure et simple du caractère confessionnel de l'école apparaît comme peu réaliste au président du Comité catholique.

Ceux qui s'opposent à la confessionnalité scolaire soulignent tous les caractères de plus en plus pluraliste de la société québécoise. Ils affirment qu'une école confessionnelle est porteuse de discrimination parce qu'elle accorde un traitement différent aux élèves selon qu'ils adhèrent ou non au projet éducatif chrétien de l'école. L'un d'entre eux va même jusqu'à en faire une question de principe: une école confessionnelle ne peut être vraiment publique.

Les tenants de la confessionnalité scolaire affirment pour leurs part avec force qu'en principe, il n'existe pas d'incompatibilité entre une école publique et une école confessionnelle et que le système d'éducation du Québec est basé sur la liberté de conscience en matière religieuse. Ils reconnaissent que le pluralisme de la société québécoise exige qu'on aménage la confessionnalité scolaire de manière à ce que la liberté de conscience des élèves et de leurs parents soit respectée. Le Comité catholique et le Comité protestant sont les organismes qui ont la responsabilité de définir ces aménagements concrets. L'un de ces aménagements est le mécanisme de l'exemption qui permet aux élèves et aux professeurs d'être dispensés de prendre ou de donner les cours d'enseignement religieux. La mise en oeuvre concrète de ce mécanisme a soulevé beaucoup de difficultés comme le souligne la Commission des droits de la personne ainsi que les représentants de l'AQADER et de la CEQ. Selon ces derniers, pour résoudre ces difficultés, il ne faut rien de moins que l'abolition du caractère confessionnel du système scolaire. Mais pour les tenants de la confessionnalité, les problèmes soulevés par l'exemption ne sont pas si sérieux que le prétendent les opposants et ils ne suffisent pas à remettre en cause un système qui satisfait la majorité des Québécois.

Un autre mécanisme proposé par le Comité catholique, par le Ministère de l'éducation et par l'évêque de Gaspé en vue de mieux tenir compte du pluralisme de la société québécoise est la création d'écoles "autres" que catholiques et protestantes. Ce mécanisme est lié au projet de décentralisation scolaire proposé par le Ministre de l'éducation. Chaque comité d'école serait appelé à définir son projet éducatif de telle sorte que, selon les milieux, on pourrait voir apparaître divers modèles d'écoles: école neutre, école pluraliste, école multiconfessionnelle... Toutefois, la mise en oeuvre de ce mécanisme suppose une réforme très profonde du système d'éducation et son avenir est encore très incertain comme en témoigne l'histoire tumultueuse de l'école Notre-Dame-des-Neiges. Les tenants de la confessionnalité

scolaire ne sont d'ailleurs pas tous d'accord pour sa mise en oeuvre comme en témoigne la prise de position du représentant de la CECM.

A la lumière de ces prises de position contradictoires, on peut se demander si le débat sur la confessionnalité n'est pas en train de devenir un dialogue de sourds qui risque de maintenir le statu quo en empêchant la recherche de solutions nouvelles mieux adaptées à la situation actuelle du Québec.

Ces prises de position idéologiques se polarisent à partir de deux points limites, indicateurs de la distance relative de chacun selon qu'il prend parti pour ou contre le système confessionnel. Si cette logique permet de bien identifier les parti-pris réciproques, elle est peu propice aux rapprochements, pour autant qu'on le souhaite.

B- Quelques mises en perspective

Les intervenants de la deuxième journée, dont on trouvera les communications en seconde partie, se situent, quant à eux, dans un logique plus analytique; ils cherchent à poser le problème de la confessionnalité en termes plus objectifs, à partir d'un point de vue critique. Cette perspective a l'avantage d'élargir l'horizon de réflexion en fournissant des outils conceptuels et des cadres théoriques susceptibles d'aider à mieux comprendre et interpréter la réalité de la confessionnalité. Elle permet de recadrer le débat dans des problématiques nouvelles plus accordées au contexte social actuel de la réalité québécoise, et laisse l'espoir d'échapper aux oppositions irréductibles et aux confrontations stériles.

Manifestement, la question de la confessionnalité ne laisse pas neutre. La vivacité des échanges pendant ces deux jours reflétait bien, en le condensant, le débat public et passionné amorcé depuis nombre d'années au Québec dont le conflit autour de la situation de

l'école Notre-Dame-des-Neiges a été un point culminant. Il y a trop d'intensité dans ce long débat pour qu'il s'agisse seulement de réaménagements organisationnels. Y sont en cause des valeurs fondamentales des droits, des idéologies, une lutte pour le pouvoir et aussi une conception de la société.

C'est ce qu'ont cherché à démontrer les intervenants de la seconde journée. L'ensemble des communications présente des analyses de type socio-politique ou nettement sociologique. Aucun historien n'était au rendez-vous pour tracer avec netteté le cheminement historique de la confessionnalité depuis plus d'un siècle. Néanmoins plusieurs participants ont senti le besoin d'appuyer leur analyse sur de brèves considérations historiques.

Anita Caron emprunte à Claude Javeau une typologie qui lui permet d'identifier trois principaux courants de pensée, intégriste, centriste et moderniste, et d'avancer quatre hypothèses explicatives de la dynamique conditionnant les diverses prises de position. Bernard Denault et François Paré s'inspirent d'une même problématique pour expliciter, en deux textes complémentaires, la dimension culturelle du conflit au sujet de la confessionnalité. A partir du concept de transaction sociale élaboré par Rémy, Voyé et Servais, le premier dégage les grandes lignes d'une problématique, alors que le second en précise l'application aux acteurs du débat sur la confessionnalité. Louis Racine analyse les aménagements structurels de la confessionnalité et souligne le caractère discriminatoire, dans un contexte pluraliste, de la conception de la confessionnalité défendue par le Comité catholique depuis 1974. Il propose enfin un réexamen de l'hypothèse de l'école commune. C'est à partir d'un modèle expérimenté en Angleterre pendant la dernière décennie que Fernand Ouellet dégage quelques principes généraux sous-jacents à une conception éducative conséquente de l'éducation religieuse à l'école. Il montre ensuite comment une telle révision des orientations de l'enseignement religieux permettrait de poser d'une manière radicalement nouvelle la question de

la confessionnalité. Roger Lapointe démontre l'ambiguité de la religion qui joue un double rôle: celui de légitimer les institutions sociales et politiques en même temps qu'elle entend les contester pour promouvoir un salut. Cette problématique l'incite à discuter la pertinence relative des sciences des religions et de l'enseignement religieux dans le contexte actuel du pluralisme. Jean-Jacques Simard élargit le débat par une vigoureuse critique de l'idéologie de la rationalité instrumentale et de l'emprise de plus en plus grande des "appareils" dans les sociétés industrielles avancées. Il dénonce l'asservissement du Comité catholique à cette idéologie et propose un plus grand enracinement de l'enseignement religieux confessionnel dans des communautés locales bien enracinées.

C- Actualité du débat

Depuis la tenue du colloque, le débat sur la confessionnalité est resté ce qu'il était dans ses grandes lignes. Cependant, la parution du libre blanc du Ministre de l'éducation proposant "Une école communautaire et responsable" constitue un élément majeur du dossier. Ce projet important de réforme structurelle de l'ensemble du système scolaire aura des impacts directs sur la confessionnalité. Il a de toutes façons réactivé la discussion et forcé en quelque sorte chacun des acteurs impliqués à réviser ses positions en fonction des transformations prévues. Cette révision n'a toutefois pas donné lieu à des transformations radicales par rapport aux prises de position énoncées lors du colloque.

Les propositions du ministre en sont encore à la phase consultative et pour intéressantes qu'elles soient dans leur volonté d'accentuer le rôle démocratique des parents et d'accorder l'institution scolaire au pays réel, elles n'élimineront pas certaines questions fondamentales, touchant la confessionnalité et la place de "la religion" à l'école.

Au terme de cette introduction, nous voudrions énoncer quelques-unes de ces questions importantes. Cela nous semble d'autant plus pertinent que le projet ministériel vise surtout l'aménagement des structures scolaires et les modes de fonctionnement, assumant que les questions pédagogiques et qualitatives ont déjà été explicitement débattues auparavant. Le ministre parle aussi des inévitables transformations dans les attitudes et les mentalités des divers partenaires du système scolaire, comme d'un des "écheveaux à dénoncer". Avec raison, car c'est bien à ce niveau que le problème le plus important est posé, comme en attestent plusieurs textes du présent livre.

Limitons-nous à trois problèmes spécifiques qui ressortent de l'ensemble du débat, même si ces problèmes n'ont pas tous été traités de façon explicite. Le premier est celui de la tolérance ou de l'ouverture aux autres. C'est à la fois un problème d'attitudes et de pédagogie. Il n'est pas besoin de prouver longuement qu'un des changements sociaux majeurs au Québec depuis deux décennies est le passage d'un relatif monolithisme au pluralisme. C'est-à-dire le développement simultané de plusieurs systèmes de pensée et de valeurs différents ayant visibilité et légitimité sociales. Ce changemenht culturel rapide nous a pris par suprise dans la mesure où nous avions collectivement peu d'apprentissages non habilitant à réagir adéquatement face à ce phénomène. Notre mentalité et nos attitudes collectives nous avaient fort peu habitués dans le passé à admettre que des gens ou des groupes qui ne pensaient pas comme nous et ne partageaient pas nos valeurs, tant religieuses que sociales, pouvaient avoir raison et revendiquer légitimement un droit de cité dans la société québécoise. Non seulement nous avions peu d'apprentissages en ce sens, mais nous avions plutôt appris le contraire, c'est-à-dire que ceux qui ne partageaient pas nos valeurs avaient tort et étaient condamnables. Habitude aussi, corrélative de la première, de la pensée dichotomique, fondée sur le jugement de valeur, qui tend à faire considérer les gens à partir de deux catégories:

nous et les autres, les bons et les mauvais, ceux qui sont pour et ceux qui sont contre etc.

Le pluralisme de fait auquel nous serons de plus en plus confrontés, suppose donc un transformation importante de certaines attitudes de base avec lesquelles nous sommes encore trop peu familiers. Ce problème de mutation culturelle a une incidence pédagogique importante. Car si la génération actuelle des 35 ans et plus a dû faire son apprentissage "sur le tas", il est souhaitable que les jeunes soient mieux préparés et profitent de l'expérience acquise collectivement. Se pose alors la question de l'éducation à la tolérance. Comment apprend-on à rester ouverts et accueillants tout en développant un sens fort de son appartenance et de son identité? Quels sont les moyens adéquats pour de tels objectifs? Il faut connaître que la recherche est encore balbutiante en ce domaine même si l'exemple de l'expérience anglaise et le concept d'"approche éducative conséquente" suggèrent des pistes intéressantes.

Le deuxième problème est celui de l'équilibre structurel pour aménager concrètement la gestion du pluralisme. Aurions-nous développé les attitudes et les pédagogies conséquentes aux situations de pluralisme que ce problème se poserait encore. Les partisans de la confessionnalité générale proposent le maintien du système avec aménagements mineurs; les opposants proposent l'exclusion pure et simple de la religion à l'école. Comme nous l'avons déjà souligné, les deux positions sont irréductibles. Le ministre suggère une confessionnalité relative, conséquente à des consensus majoritaires. On peut penser à bon droit que de nouveaux aménagements structurels faciliteront la recherche de solutions réalistes. Mais ces solutions devront être imaginées de façon à ce que les droits de chacun des groupes religieux impliqués puissent être respectés, sans que l'école devienne pour autant une auberge espagnole.

Le troisième et dernier problème est celui de l'importance de l'enseignement moral. Il est souhaitable bien sûr que les étudiants des écoles primaire et secondaire soient éduqués moralement. Cependant il faut admettre aussi que toute éducation est essentiellement morale dans le sens où il est de la nature de l'éducation d'inculquer des normes et des valeurs.

Dans cette perspective on peut se demander quelle fonction joue le programme d'éducation morale dans le système d'option bi-polaire entre l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral proposé par le ministre. Il semble que l'instauration d'un tel programme soit un produit spécifique de la rigidité de la structure confessionnelle. Il constitue en quelque sorte la case résiduelle pour ceux qu'on ne peut situer dans le courant dominant. Le problème qu'il pose est qu'il induit un système dichotomique de classification scolaire, du type nous et les autres, qui n'est pas conséquent avec la situation de pluralisme. On peut voir dans ce type d'aménagement une façon de maintenir en place une structure rigide qui risque de nous bloquer dans le monolithisme auquel on voudrait échapper.

Bernard Denault
et
Fernand Ouellet

Le 24 mars 1983

PREMIERE PARTIE

LES PRISES DE POSITIONS
DE QUELQUES INTERVENANTS ENGAGES DANS LE DEBAT
DE LA CONFESSIONNALITE SCOLAIRE

Notre-Dame-des-Neiges, un projet d'école de quartier

Lucie Plante-Prouix

Remarques préliminaires

C'est au nom du comité d'école et des parents de Notre-Dame-des-Neiges que je m'adresse à vous aujourd'hui. Le comité d'école Notre-Dame-des-Neiges n'est pas le porte-parole d'un mouvement plus vaste; il a toujours agi en fonction des mandats que les parents qu'il représente lui ont donnés.

Dans l'actualité récente du Québec, il est convenu maintenant de parler de l'Affaire Notre-Dame-des-Neiges comme d'un catalyseur important de la remise en question de la confessionnalité scolaire. Pourtant pour les parents de Notre-Dame-des-Neiges la dimension confessionnelle de l'affaire, ne fut de fait et n'est de fait et n'est encore qu'une dimension seconde mais que l'actualité a fait passer au premier plan.

C'est donc dénaturer le projet de l'école que d'en faire d'abord une affaire de confessionnalité. En fait, mon intervention d'aujourd'hui serait plus significative si elle était faite dans le cadre d'un colloque sur l'école de quartier plutôt que sur la confessionnalité scolaire. La déconfessionnalisation de Notre-Dame-des-Neiges n'est que la conséquence obligée d'un projet d'école publique, de quartier, ouverte à tous les citoyens quelles que soient leur langue ou leur religion.

A- La préhistoire (1972-1978)

Rappelons d'abord quelques faits.

L'école Notre-Dame-des-Neiges construite en 1971 est menacée de fermeture en 1972: la diminution de la clientèle est importante. La menace sert d'aiguillon, il faut sauver l'école publique française du quartier. Analysant les besoins des parents du milieu et les raisons qui poussaient les familles de Notre-Dame-des-Neiges à choisir les institutions privées, nombreuses dans le quartier, les parents du comité d'école en 1973 organisent des services: cantine le midi et centre de garderie en milieu scolaire qui reçoit les enfants après les heures de classe. Ils obtiennent le transport scolaire pour desservir la clientèle de l'école à la périphérie de son vaste territoire. L'école bénéficie de la maternelle à plein temps, mesure prévue pour favoriser les échanges linguistiques avec les enfants des maternelles d'accueil. Pendant un an une distribution de tracts à toutes les portes du quartier informe la population locale des services de l'école . Un journal, La Parlure sert à partir de 1976 de bulletin d'information et d'expression. En plus d'être distribué aux familles de l'école, ce journal est déposé à la caisse populaire locale et à l'église.

Toutes ces opérations ont permis à l'école Notre-Dame-des-Neiges de doubler sa clientèle en huit ans. Sans être une réplique fidèle de la population du quartier, l'école en a pris les traits petit à petit. De 92% française qu'elle était en 1973, elle l'est maintenant à 71%, de 94% catholique, la même année, elle est maintenant à 68% Cette nouvelle réalité a eu comme effet de transformer les mentalités: l'ouverture de l'école au quartier, l'accueil de fils d'immigrants et d'anglophones, a poussé l'école à vivre au plan religieux une "confessionnalité ouverte", qui rend l'école accueillante à tous, croyants et non croyants. Dès 1972, les parents et enseignants constatent un malaise profond face à l'enseignement religieux, malaise lié au fait que des maîtres sont peu motivés face à cet enseignement, que les parents sont peu intéressés à s'impliquer dans la démarche catéchétique et sacramentelle de leurs enfants et que des enfants dérangent gravement dans les classes. Ils évoquent alors la possibilité d'accorder aux professeurs l'exemption de l'enseignement religieux

et de sensibiliser les parents aux responsabilités qu'implique le choix de la catéthèse pour l'enfant.

Les motifs invoqués sont des plus positifs; respect de l'authenticité de la démarche catéchétique, qualité de l'enseignement religieux, aspiration à se situer en vérité, désir que chacun prenne ses responsabilités. Dès 1973, un professeur demande l'exemption; une catéchète bénévole de la paroisse assure la catéchèse dans sa classe. Un petit groupe d'enfants est exempté de la catéchèse préparatoire à l'Eucharistie.

En mars 1975, un comité composé de membres du comité d'école et du Conseil paroissial de pastorale se penche sur l'application des Règlements du Comité catholique, quelques mois après leur promulgation. Il conclut, qu'il faut attendre pour débattre du problème de statut confessionnel de l'école, mais qu,'il faut informer les parents et les enseignants sur leur droit à l'exemption. En 1975-76, un programme de formation morale préparé à partir du programme de formation personnelle et sociale et revisé par les parents est enseigné aux cinquante enfants exemptés de la catéchèse. Les trois professeurs exemptés cette année-là assureront l'enseignement de la formation morale.

L'organisation concrète de ce nouveau système exige souplesse et concertation de la part de la direction des enseignements, des parents, de l'animateur de pastorale. Il comporte des avantages et des valeurs marquantes:

- l'apprentissage du pluralisme autant chez les enfants que chez les maîtres.
- la qualité de la catéchèse,
- la mise en oeuvre d'une confessionnalité scolaire aérée où les chrétiens trouvent un lieu d'initiation à la foi et de formation

chrétienne de bon calibre, et où tous les autres (non-chrétiens ou incroyants) peuvent trouver pour leurs enfants un lieu de formation pour leur conscience morale sans qu'ils soient violentés dans leurs options fondamentales,

l'éveil de la communauté chrétienne à ses responsabilités dans la transmission de la foi aux enfants: la paroisse entre autres en engageant une catéthète bénévole, prenait une responsabilité vis-à-vis de l'initiation des enfants à la foi qui trop facilement avait peut-être été laissée à l'école.

Rappelons que le comité école-paroisse avait jugé que la remise en question de la confessionnalité de l'école en 74-75 n'était ni opportune ni urgente et proposait que le milieu fasse une expérience valable du pluralisme, qu'il vive le régime d'exemption à fond et qu'il mesure les tendances en présence.

B- Le projet

En mars 1978, lors de l'assemblée de consultation sur le Livre vert du Ministère de l'Education, la question de la confessionnalité scolaire surgit subitement. L'ébauche d'un mémoire est envoyée à tous les parents et subséquemment adoptée en assemblée générale: les parents se prononcent en faveur d'une école non-confessionnelle. Pour mesurer l'étendue du consensus et orienter en conséquence son action, le comité d'école mène un sondage en juin 1978 auprès de tous les parents de l'école. Ceux-ci se prononcent massivement en faveur du changement de statut.

En novembre de la même année, le nouveau Comité d'école reprend la question; il constate que la proportion d'enfants exemptés de la catéchèse atteint maintenant 36%. Par respect du pluralisme, notamment par respect pour les exemptés, les maîtres catholiques limitent leur souci apostolique aux groupes de catéchisés, l'animateur de pasto-

rale limite son action auprès de ceux qui requièrent ses services et conséquemment l'école contrevient à l'objectif spécifique de l'école catholique qui est de bâtir un projet éducatif chrétien. Les parents de l'école sont très vigilants touchant les questions relatives à la liberté de conscience. Enfin, un autre point retient l'attention du comité d'école, l'exemption. Celle-ci apparaît comme une pratique marginalisante. Surtout l'école ne vit déjà plus et ne veut plus vivre le projet éducatif chrétien. Le comité d'école se prononce donc explicitement et à l'unanimité en faveur du changement de statut de l'école: il souhaite que l'école cesse d'être reconnue comme école catholique pour devenir une école vraiment commune, une école pluraliste où catholiques et non catholiques sont accueillis en pleine égalité sans discrimination ni marginalisation mais où les catholiques sont quand même satisfaits des services d'éducation chrétienne.

En décembre 1978, le comité d'école entreprend une consultation officielle du personnel de même que des parents. Les résultats sont éloquents: 79% des membres du personnel de l'école sont d'accord pour que l'école Notre-Dame-des-Neiges devienne école pluraliste. La participation des parents est massive; 92% sont d'accord avec le projet.

Le Conseil paroissial de Pastorale appuie la démarche du comité d'école ainsi que le commissaire du quartier. En janvier 1979, il est décidé de demander la révocation du caractère confessionnel de l'école afin que celle-ci demeurant école de quartier, devienne une école juridiquement non confessionnelle et pluraliste au plan religieux. Après de longues tergiversations de la C.E.C.M., le Comité catholique révoque le caractère confessionnel de l'école. En dépit de cette décision et surtout par dépit, la C.E.C.M. décide de mener son propre sondage pour vérifier la volonté des parents: 71% des parents se prononcent en faveur de l'école non confessionnelle.

Depuis lors, malgré la contestation judiciaire, le comité d'école étant soumis à des élections a toujours reçu l'appui de l'assemblée générale des parents. Il a obtenu des mandats clairs de continuer à poursuivre son projet d'école publique de quartier, non confessionnelle et pluraliste. Toutes les actions entreprises dans le milieu scolaire pour réaffirmer la volonté claire de la majorité des parents ont reçu le même support.

Pour l'instant, la situation juridique de l'école est dans un imbroglio: du point de vue de la loi du Conseil supérieur de l'éducation, Notre-Dame-des-Neiges est une école non confessionnelle, puisque le jugement Deschênes est en appel: en d'autre termes, la décision du Comité catholique tient toujours jusqu'à preuve du contraire par la cour d'appel ou ultimement par le Cour Suprême.

Cependant, la C.E.C.M. a décidé le 21 février 1980 par simple résolution, d'imposer à toutes ses écoles un projet éducatif chrétien ainsi que le régime d'exemption. Les parents de Notre-Dame-des-Neiges n'ont jamais accepté cette décision car elle constitue un abus flagrant d'autorité étant donné le procès en cours. Elle est en outre carrément aberrante, comme si on pouvait par résolution se substituer à la volonté d'un milieu et imposer de force un projet éducatif. Aussi les parents n'ont eu aucun scrupule en septembre dernier à boycotter le formulaire d'exemption que nous a imposé la C.E.C.M.. Malgré le chantage de celle-ci, les parents ont massivement appuyé le comité d'école. La C.E.C.M. a dû reculer.

C- Les principes inspirant l'action

Dans toute la démarche des parents de Notre-Dame-des-Neiges, la pratique a précédé la théorie, l'expérience, la réflexion, la réalité des besoins et des aspirations d'un milieu, l'idéologie. Cette action a quand même suscité la réflexion et l'a alimentée.

Trois grands principes ont soustendu en fait l'action: l'égalité des citoyens et des enfants devant l'école publique, le pluralisme comme valeur éducative et la cohérence du projet d'école avec le projet de société qui fait de l'école commune une école française.

L'égalité des citoyens et des enfants devant l'école publique

L'école publique par définition, appartient à tout le monde, accueille tout le monde. Elle donne à tous les parents la possibilité de participer à l'élaboration de son projet éducatif. En définissant l'école publique comme confessionnelle, i.e. en reconnaissant la foi chrétienne comme inspiration et norme du projet éducatif, on refuse en pratique, même si l'on se montre accueillant, le droit à ceux qui ne partagent pas cette foi d'y participer pleinement. Un projet éducatif chrétien global porte donc atteinte à l'égalité des non-catholiques comme citoyens devant l'école religieuse, elle est en pratique au plan sociologique le symbole d'une exclusion. Au plan administratif et pédagogique, elle est par contre, dans ses effets, porteuse de discrimination.

Le pluralisme comme valeur éducative

Nous le savons, certains parmi les catholiques estiment que non seulement le pluralisme n'est pas une valeur, mais qu'elle est racine de tous les maux de l'école catholique. Aussi sont-ils en faveur du pluralisme, dans la mesure où il ne les dérange pas; ils seront tenants des écoles "autres". Le pluralisme, c'est une valeur et une pratique. C'est la capacité de vivre en harmonie avec celui qui est différent de soi, c'est la capacité de reconnaître chez l'autre les valeurs qu'il porte. Mais c'est aussi la promotion dans l'harmonie des convictions propres à chacun et le cas échéant le développement des diverses traditions religieuses. Ce n'est donc pas une simple neutralité ouverte et bienveillante mais une responsabilité positive de l'école de permettre à tous les enfants de se savoir et de se sentir

accepté, reconnu, respecté, de se sentir à l'aise dans leur école.

La cohérence du projet d'école avec le projet de société qui fait de l'école commune une école française.

Sur le territoire desservi par l'école, les francophones ne forment que la moitié de la population. L'autre moitié se partage entre les anglophones et les allophones. Quand on sait par ailleurs que les écoles privées reçoivent plus de la moitié des enfants francophones du quartier! Le choix n'est pas difficile à faire, la seule école publique française du quartier doit devenir l'école de tous. L'école doit s'ouvrir sinon elle fermera. La prise au sérieux du choix de société que les Québécois ont fait par la charte de la langue française imposait à l'école de s'ouvrir largement à tous les enfants habitant le quartier quelle que soit leur origine culturelle et d'accepter toutes les conséquences de cette ouverture.

D- Perspective personnelle

Ce projet d'école pluraliste a été mené au nom de la démocratie et de la participation. Des catholiques y ont oeuvré à ce titre, collés à la réalité sociale du quartier dans lequel ils vivaient et solidaires de tous les agents du milieu scolaire concerné. Comme parent catholique de Notre-Dame-des-Neiges, qui a collaboré à la première de confessionnalisation d'une école québécoise, j'aimerais souligner comment certaines valeurs évangéliques ont servi de façon très consciente de point de référence et de moteur pour mon action et celle de plusieurs autres parents.

D'abord, la recherche de la vérité des choses

Nous ne pouvons plus dire qu'une école est catholique lorsqu'il est devenu clair que la foi catholique n'est plus l'inspiration et la norme de son projet éducatif et que la majorité ne veut plus qu'elle

le redevienne. Continuer à se dire catholique dans ces circonstances, c'est coller une fausse étiquette, c'est de l'hypocrisie inacceptable à un catholique.

Deuxièmement, la justice

Dès que la structure établie engendre des injustices, dès que le statu quo maintient des privilèges devenus injustifiés ou cache un pourrissement de la situation, c'est un devoir pour un chrétien que de prendre l'initiative d'amorcer un changement.

Troisièmement, le service à la communauté

L'engagement dont je viens de parler a été pris dans une perspective de service: service à notre communauté. Service qui refuse pour les catholiques une position de domination, service qui accepte de subordonner l'intérêt légitime d'un groupe à la poursuite du bien commun. Service qui réévalue dans une perspective évangélique le retour aux droits acquis des catholiques fussent-ils constitutionnels. L'affaire Notre-Dame-des-Neiges, c'est un appel, pour la croyante que je suis, à l'Eglise de re-dire et de ré-inventer son être ensemble dans un contexte social profondément modifié. Compte tenu de la réponse, la possibilité d'un changement à venir demeure encore une espérance, bien plus qu'une certitude.

L'école publique confessionnelle et la liberté religieuse

Jean Perras

Une remise en question

Au Québec, l'école française est publique et confessionnelle. Il y a cinquante ans, cette situation ne posait aucun problème social ou politique: les francophones étaient, semble-t-il, tous catholiques, et les non-catholiques trouvaient leur place dans le système scolaire anglophone. La réalité a changé: les québécois francophones non-catholiques constituent un groupe de plus en plus nombreux; il est formé non seulement de québécois qui ont modifié leurs croyances religieuses mais aussi de nouveaux québécois qui, en immigrant ici, apportent leur religion et veulent y rester fidèles. Ceux qui voudraient croire que la situation est toujours la même devront se demander si, il y a à peine vingt ans, 52% des enseignants auraient pu se déclarer non-pratiquants.

La société québécoise, au plan religieux, est devenu pluraliste. L'école publique résiste à le devenir, et cela, même si certains groupes l'ont "publiquement" invitée à être respectueuse de leur conviction. C'est donc avec honnêteté qu'il faut ré-examiner le caractère confessionnel de l'école publique et trouver, dans cette analyse, ce qui pourrait constituer les jalons d'un renouvellement de l'école.

La remise en question du caractère confessionnel de l'école publique va bien au-delà d'une simple contestation des aménagements actuels: elle concerne la structure même de notre système scolaire et convoque toute la population québécoise à une tâche éthique. Il s'agit d'établir les nouvelles coordonnées d'une école qui respecterait davantage la liberté religieuse de tous et de chacun et qui répondrait mieux aux besoins et aux exigences de notre société actuelle.

Mais le défi est de taille. Comment renouveler notre école sans pour autant en renier l'héritage, en tenant compte des hommes et des femmes d'ici, avec leurs différences (que nous le voulions ou pas), sans obliger qui que ce soit à se comporter comme un demi-citoyen.

"L'école sous la mitre" (1)

Le renouvellement de l'école québécoise, si tant est qu'on veuille vraiment le faire, nécessite une bonne compréhension de son histoire récente et de sa situation actuelle. Rappelons-en les principaux éléments.

C'est avec le rapport Parent que s'amorce chez-nous la réforme scolaire. C'était alors l'heure de la Révolution tranquille, et un vent d'autonomie et d'indépendance soufflait sur la Belle Province. Le slogan "Maître chez-nous" nous empoignait corps et âme pour bâtir un Québec qui soit fidèle à notre identité retrouvée. Et ce goût de bâtir un Québec libre allait bientôt résonner depuis un désormais célèbre balcon: c'était presque l'euphorie; nous venions ensemble de franchir une nouvelle étape vers notre autonomie culturelle et politique.

Ce néo-nationalisme s'accompagnait d'un vaste mouvement de sécularisation. Plusieurs secteurs de l'activité civile, demeurés jusque-là sous la tutelle de l'Eglise, seront dorénavant assumés par l'Etat. C'était la période où plusieurs organismes se laïcisaient, marquant ainsi leur distance par rapport à l'Eglise. D'ailleurs, celle-ci subissait également les contrecoups de cette sécularisation. Sa crédibilité était remise en question par une partie de l'élite québécoise. On l'accusait, à tort ou à raison, d'avoir maintenu la population dans

(1) Titre du volume de Bernard Lefebvre publié aux Editions Paulines.

la peur et l'ignorance. Dès lors, les églises se vident et la pratique religieuse traditionnelle devient, pour beaucoup, une pratique de type socio-culturel.

A Rome, c'est le Vatican II. Le Concile reconnaît la légitimité de ce monde devenu séculier et invite les Eglises locales à quitter leur domination pour se faire "service", à troquer leur triomphalisme pour plus d'humilité, à l'exemple du Christ lui-même. En effet, la foi en Jésus-Christ exige ce dépouillement, cette pauvreté; c'est de cette pauvreté que éclatera la grandeur et la force de Dieu. D'ailleurs, quelle valeur pourrait avoir le témoignage de l'Eglise si elle est agglutinée au pouvoir temporel?

Notre système scolaire échappa à ce vaste mouvement de déconfessionnalisation; bien plus, c'est même le contraire qui semble s'être produit si l'on en juge par la situation présente. Certes, avec la création du Ministère de l'éducation, l'Etat récupère des mains de l'Eglise la responsabilité politique de l'éducation; mais cette récupération n'est qu'apparente.

En effet, l'épiscopat québécois, en "négociant" l'abandon de ses pouvoirs, obtient en retour des aménagements juridico-administratifs qui lui permettent de conserver son pouvoir sur le système scolaire. Au total, c'est un gain pour l'Eglise. Par l'intermédiaire du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, les évêques continueront d'exercer leur pouvoir. L'Eglise n'assumera plus elle-même les charges, les responsabilités et les risques du pouvoir politique, mais contrôlera celui-ci de si près que ce contrôle équivaut à un pouvoir effectif.

Aussi, les évêques obtiennent notamment, et ceci est extrêmement important pour l'avenir, que la loi créant le Ministère et le Conseil supérieur de l'éducation soit précédée d'un préambule entre l'Eglise et l'Etat en ce qui a trait à l'éducation. Ce préambule reconnaît

"le droit des parents à choisir les institutions qui, selon leurs convictions, assurent le mieux le respect des droits des enfants" et, par conséquent, "le droit des personnes et des groupes de créer des institutions d'enseignement autonomes et, LES EXIGENCES DU BIEN COMMUN ETANT SAUVEES, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins".

Les évêques voulaient par ce préambule assurer le respect du droit à la liberté de conscience ainsi qu'à la liberté religieuse. C'est précisément au nom de ce même droit, qu'aujourd'hui, des personnes ou groupes de personnes revendiquent une école publique non confessionnelle où tous les élèves seraient égaux, ce qui n'est pas le cas dans notre système actuel, la religion venant briser cette égalité.

Le premier paragraphe de l'article 22 de la loi du Conseil supérieur de l'éducation pose les bases d'un nouveau système juridique en matière de confessionnalité scolaire. Désormais, les écoles québécoises, la plupart publiques, et donc juridiquement non confessionnelles deviendront juridiquement catholiques ou protestantes, selon le cas, sur la base de leur nouveau statut confessionnel.

En pratique, les 19 et 20 septembre 1974, en pleine période de sécularisation, le Comité catholique reconnaissait en bloc comme catholiques toutes les écoles des commissions scolaires sous sa juridiction. Il s'est appuyé sur le fait que ces écoles étaient "communément réputés comme catholiques et perçues comme telles par l'ensemble de la population d'alors". On s'interroge aujourd'hui sur la valeur démocratique d'un tel procédé; cette présomption était trop facile. D'ailleurs, les véritables motifs de cette opération "juridique" sont toujours demeurés obscurs.

Pour compléter ce processus, les lois 27 et 71 sont venues cette fois-ci confessionnaliser les commissions scolaires elles-mêmes qui, dans la très grande majorité, ne l'étaient pas ou ne l'étaient que

de fait. Ces lois viennent donc consacrer le régime des deux "majorités" catholique et protestante. Ainsi, l'Eglise possède maintenant, par l'intermédiaire du Comité catholique, la capacité de faire des règlements qui régiront toutes les écoles publiques du Québec en ce qui concerne la confessionnalité scolaire. Toutefois, pour garantir le droit des parents et des étudiants à la liberté religieuse et de conscience, le Règlement prévoit une clause d'exemption de l'enseignement religieux. Autrement dit, dans toutes les écoles québécoises du Québec, l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, est obligatoire et cette obligation est imposée par l'Etat. Ceux et celles qui ne veulent pas recevoir cet enseignement religieux doivent faire une démarche pour demander d'être exemptés de l'enseignement religieux qui, répétons-le, est obligatoire. Et si ceci ne s'appelle pas une religion d'Etat en matière scolaire, qu'est-ce alors, surtout lorsque l'on songe à la pratique concrète de cette clause d'exemption.

Ce rappel historique nous conduit au coeur même du problème qui nous préoccupe et pour lequel nous espérons une solution. A société éclatée, école éclatée, et l'école confessionnelle se trouve mal en point dans notre société devenue pluraliste.

L'école sous les drapeaux

Le double statut de l'école québécoise, c'est-à-dire public et confessionnel, et le droit à la liberté religieuse et de conscience posent à notre société pluraliste des exigences nouvelles en termes de justice sociale.

En effet, comment concilier tous ces éléments maintenant que l'unanimité religieuse fait défaut? Y a-t-il pour notre école une possibilité raisonnable de maintenir sa double allégeance à l'Eglise et à l'Etat; et comment légitimer ces allégeances après Vatican II et les différentes Chartes concernant les droits et les libertés de la personne? Les caractères "public" et "confessionnel" ne s'excluent-ils pas mutuellement? Et s'ils doivent coexister à l'intérieur de la même institution

scolaire, sous quelles conditions cela pourra-t-il se faire?

Qu'est-ce donc qu'une école publique? L'école publique se définit comme une école ouverte à tous sans aucune distinction de race, de couleur, de classe sociale, d'option politique et de religion. C'est une école fondée sur le principe d'égalité. Dans les sociétés démocratiques, c'est habituellement l'Etat qui assure à tous ses citoyens ce service public d'éducation; il le fait en organisant un système scolaire et en établissant un réseau d'écoles qui relèvent de sa compétence. On appelle souvent ces écoles, des écoles d'Etat.

Ce service public d'éducation se fonde ultimement sur le droit naturel à la vie et au développement intégral de cette vie par les moyens d'éducation appropriés. Ce droit "quasi" naturel à l'éducation crée chez les parents d'abord, et à l'Etat ensuite, l'obligation de respecter ce droit à l'éducation.

L'école publique répond à cette obligation en mettant sur pied des activités éducatives propres à développer l'enfant dans toutes ses composantes essentielles, c'est-à-dire au plan physique, affectif, intellectuel, social et moral. Bref, l'école veut développer l'homme, tout l'homme. Ce développement est fondé sur l'égalité des personnes et sur le droit de celles-ci à un enseignement de qualité qui respecte intégralement leurs convictions religieuses ou morales, comme leur incroyance, s'il y a lieu. Cela veut dire que l'école publique ne doit ni bafouer les croyances, ni contraindre quelqu'un, directement ou indirectement, à en adopter d'autres que les siennes propres.

Voilà donc résumées les caractéristiques essentielles de l'école publique: EGALITE des personnes, LIBERTE de conscience et GRATUITE des services offerts par l'Etat.

Maintenant, qu'est-ce qu'une école confessionnelle? L'école confessionnelle est celle qui, fondamentalement, fait une option institution-

nelle, voire même juridique, en faveur d'une religion ou d'un corps de doctrine religieuse et qui allie à l'enseignement des matières profanes, un enseignement religieux et moral inspiré par cette option religieuse. Elle pourrait, de plus, intégrer au cadre scolaire des activités de pastorale en vue de favoriser la pratique de cet enseignement. Ultimement, elle pourrait également intégrer à son enseignement religieux celui de sacramentalisation, parachevant ainsi son lien avec l'Eglise.

On le voit, il y a donc divers degrés de confessionnalité, le dernier degré étant ce qu'on pourrait appeler une confessionnalité "stricte" ou, pour être un peu méchant, à sécurité maximum. Habituellement du moins dans les sociétés démocratiques modernes, l'école confessionnelle, surtout s'il s'agit d'une confessionnalité stricte, relève de l'autorité religieuse et est administrée par les membres de la secte ou de la communauté religieuse compétente.

C'est librement que les parents choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées, en acceptant du même coup les orientations confessionnelles, pédagogiques, organisationnelles et disciplinaires de ces institutions. Ils doivent, dès lors, défrayer le coût de ce choix de l'institution privée, bien que beaucoup d'Etats, malgré leur propre système public d'enseignement, acceptent de subventionner d'une façon plus ou moins importante, quand ce n'est pas en totalité, cet enseignement privé.

Signalons cependant que cette subvention de l'Etat aux institutions privées ne peut se faire au détriment du système public lui-même, sans quoi il causerait une injustice à l'ensemble des citoyens. C'est sans doute ce à quoi pensaient les évêques lorsque, dans le préambule de la loi créant le Ministère de l'éducation, ils demandaient que l'Etat protège les institutions autonomes d'enseignement à conditions toutefois que LES EXIGENCES DU BIEN COMMUN DE L'ETAT SOIENT SAUVEES. Comment comprendre ces lobbies catholiques qui bénéficient déjà d'un

réseau public et gratuit d'écoles confessionnelles et qui bataillent pour le garder intact d'une part, et qui, d'autre part réclament en même temps, pour des motifs de conscience et de liberté religieuse, un réseau subventionné d'écoles confessionnelles privées. Ces revendications risqueraient d'avoir du sens si le système public d'enseignement était lui-même non confessionnel, ce qui n'est pas le cas présentement.

Que pouvons-nous conclure de toute cette analyse concernant les principaux concepts relatifs à la confessionnalité scolaire? D'abord, il apparaît évident qu'une école ne peut pas être AUTHENTIQUEMENT publique et confessionnelle tout à la fois et selon le même rapport, tellement les caractéristiques propres et fondamentales sont différentes, quand elles ne sont pas carrément opposées. Seules des circonstances historiques particulières ont pu permettre une pareille singularité, et encore faudrait-il savoir à quel prix...

On est en droit de se demander si notre Ministère de l'éducation ne serait pas l'instrument d'une certaine théocratie, en imposant à tous ceux et celles qui fréquentent l'école québécoise une religion d'Etat. "Cujus regio , ejus religio"; littéralement, cela veut dire: l'Etat dont on est le sujet, c'est de sa religion qu'on est le fidèle. En d'autres termes, c'est au prince de fixer la religion de ceux qu'il gouverne. On reconnaît ainsi au prince le privilège d'avoir une conscience pendant qu'on la refuse à ses sujets.

L'histoire a conservé la mémoire de ces noces millénaires de la religion et du pouvoir politique; il y a là un troc. En effet, l'Eglise attend de l'Etat d'être reconnue comme religion d'Etat ou, si elle ne l'obtient pas, elle entend conserver tous les avantages d'une religion dominante. Repensez au préambule de loi créant notre Ministère de l'éducation.

La notion de "religion d'Etat", si contraire à l'esprit occidental et si peu compatible avec la pensée conciliaire, trouve souvent des

justifications subtiles dans le nationalisme, le régionalisme et dans l'appel à une identité collective. C'est particulièrement évident dans l'expression "l'Eglise, gardienne de la foi et de la langue". Aujourd'hui, cette formule a pris les proportions d'un discours idéologique qui cherche à justifier plus ou moins rationnellement le pouvoir exercé par l'institution ecclésiale dans le domaine scolaire.

Si notre école québécoise ne conserve son statut confessionnel qu'à force de lois et d'autoritarisme, elle engendrera tôt ou tard une hypocrisie qui ira jusqu'à s'institutionnaliser pour éviter les répressions du pouvoir. Nous assisterons dès lors à la dégénérescence de notre institution scolaire tellement les réalités évoquées par les caractères public et confessionnel finiront par être vides de sens.

Il faudrait être naïf pour croire qu'on peut enfermer la confessionnalité scolaire dans une structure ou un système qui garantirait le développement de la vie chrétienne. Pourtant, tout un discours semble se fonder sur cette conviction. Ce type de confessionnalité suppose qu'on peut se passer d'une éthique, de la volonté humaine, d'une solidarité choisie.

La déception qu'on peut avoir devant le spectacle de notre école confessionnelle pourrait aussi bien déboucher sur un cynisme désengagé ou décadent que sur une recherche collective en vue d'imaginer et de créer une école confessionnelle renouvelée.

C'est par souci d'authenticité qu'il faudrait souhaiter la déconfessionnalisation de notre système scolaire actuel pour que l'école, qui est à la base de ce système, puisse retrouver éventuellement - pas automatiquement ni de manière autoritaire - une confessionnalité plus évangélique et davantage compatible avec Vatican II.

S'il fallait passer en revue toutes les pratiques plus ou moins discriminatoires, souvent subtilement menées, qu'engendre notre système

scolaire confessionnel actuel, c'est plusieurs pages qu'il faudrait rédiger. Et dans ce même contexte, que penser des commentaires de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec concernant les coûts relatifs à l'exemption de l'enseignement religieux? Pourtant, ce coût d'environ quatre millions est insignifiant lorsqu'on le compare au coût que doit payer le contribuable québécois, croyant ou pas, pratiquant ou non pratiquant, en ce qui concerne notre confessionnalité scolaire. Et quelle confessionnalité...?

Tout ceci indique clairement qu'il n'y a pas de place dans notre école québécoise pour ceux et celles qui veulent se soustraire à l'influence de l'Eglise. Le seul fait de penser mettre en place un autre réseau d'écoles non confessionnelles ou d'ouvrir des écoles qui regrouperaient les élèves exemptés manifeste sans l'ombre d'un doute que nos écoles actuelles ne sont plus des écoles plubliques, mais qu'elles appartiennent à l'Eglise qui les contrôle.

Selon la législation actuelle, l'avènement d'écoles autres que catholiques passe en grande partie par la déconfessionnalisation des écoles et non pas par la création de nouvelles écoles surtout pas d'un troisième réseau. La baisse généralisée de la population scolaire oblige à voir les choses de façon réaliste. Or dans ce cadre, l'action du Comité catholique est déterminante et essentielle. Il s'est hasardé une fois à déconfessionnaliser une école. Il a eu droit à un procès intenté par d'autres catholiques.

Aussi, quand apprendra-t-on à parler de l'école québécoise non seulement à partir de l'univers des principes mais après avoir regardé, observé, scruté et compris la situation? "L'abstraction tue", écrivait, il y a quelque temps, le Conseil supérieur de l'éducation. N'est-ce pas ce qui se produit lorsque l'abstraction sert à "légitimer" une situation de privilège et que, pire encore, elle s'essaie à nous les faire prendre pour des "droits"?

Peut-on concilier le projet d'une école plublique, payée par tous, sans discrimination d'aucune sorte, pleinement respectueuse de l'égalité foncière des citoyens et de leur liberté de conscience, avec celui de l'école catholique qui, malgré sa prétention à l'ouverture à tous, impose cependant une conception particulière de la vie et, partant, oblige les dissidents à la marginalité?

Même s'il fallait accepter la conception du pluralisme scolaire du Comité catholique, comment, au plan concret cette fois, concilier les intérêts particuliers de la communauté catholique avec le bien commun des citoyens? Car enfin, dans ces temps de décroissance rapide de la population scolaire, comment ne peut-on pas comprendre que le bien de tous exige la mise en commun des ressources humaines, financières et immobilières, et non pas leur dispersion!

Comment admettre, toujours dans la perspective de la recherche du bien commun, que le maintien d'un système scolaire confessionnel aussi strict vienne contredire concrètement le projet de société que s'est légitimement donné le Québec, d'être et de devenir une société française? Se rend-on compte que le système confessionnel confie en toute légitimité à la minorité anglo-protestante la paradoxale tâche d'intégrer à la culture française, dans des écoles anglaises, les fils et filles d'immigrants? L'épiscopat du Québec veut-il vraiment, face à l'histoire, être tenu responsable de cet état de choses?

L'enjeu est sérieux: il s'agit de savoir comment dans un Québec moderne, on aménagera les conditions concrètes permettant la liberté de conscience des citoyens et leur égalité devant l'école publique. L'épiscopat du Québec reconnaît depuis longtemps le caractère pluraliste de notre société. Mais jusqu'ici, il a échoué lamentablement dans ses tentatives pour imaginer, compte tenu non seulement des principes mais de la réalité, des solutions concrètes capables de faire droit à ce pluralisme. Se rend-on compte que ce qui se passe à Montréal n'est que l'épicentre d'une secousse qui ébranle toute notre Eglise

et les institutions fondamentales du Québec? Et nos choix d'aujourd'hui feront l'école québécoise de demain. Sera-t-elle discriminante ou accueillante? La responsabilité de la réponse appartient à chacun de nous et s'élabore à partir de nos attitudes, de nos comportements actuels et de notre ouverture d'esprit.

> "Dans la diversité des familles spirituelles, seule une structure pluraliste de l'école peut nous sauver à la fois des dangers de l'école "neutre" et des menaces de l'école totalitaire" (E. Mounier, Manifeste au service du personnalisme, p. 105).

Confessionnalité de l'école et pluralisme de la société

Louis Bouchard

Pourquoi maintenir au Québec un système d'écoles publiques juridiquement confessionnelles, catholiques et protestantes, auxquelles il faudrait peut-être ajouter un secteur d'écoles "autres", qui seraient juridiquement non confessionnelles sous diverses appellations telles que "multiconfessionnelles" ou "pluralistes"? Devrait-on substituer à ce système, comme alternative, un cadre juridique unique d'écoles publiques non confessionnelles, ouvertes à tous les enfants sans distinction de religion, de croyance ou d'incroyance? Cette alternative laisserait à chaque école la responsabilité de s'ouvrir à l'enseignement d'une ou de plusieurs religions selon les besoins et aspirations de ces diverses clientèles. Dans ces écoles, qui relèvent financièrement de l'Etat, l'Eglise catholique et les autres Eglises pourraient assumer leur rôle d'évangélisation comme mission, mais non en situation d'autorité et de pouvoir.

La question à l'étude est ici posée comme la posent des gens qui contestent le système confessionnel, en invoquant le pluralisme de la société et le rôle dominant qu'ils accordent à l'Etat vis-à-vis de l'école. Avant toute réponse, on pourrait se demander à qui appartient la réponse, ou de droit d'en décider. A Dieu ou aux hommes? Ne me croyant pas prophète plus qu'aucun d'entre vous, je m'en remets à la règle de la démocratie: Vox Populi Vox Dei.

Et je réponds sans ambages que rejeter ainsi le système confessionnel pour y substituer un système uniforme d'écoles publiques neutres, ce serait premièrement: trahir les québécois comme libres citoyens dans leur volonté collective et leur droit démocratique; deuxièmement: attenter à une valeur nationale du peuple d'ici en supprimant une pièce essentielle de son patrimoine religieux, l'école catholique; troi-

sièmement: renier le pluralisme que l'on prétend respecter ou défendre et quatrièmement: imposer un projet totalement irréaliste, au plan de l'adaptation des moyens à une fin.

Ce serait trahir les québécois

Jamais l'électorat du Québec n'a mandaté un gouvernement pour abolir le caractère juridiquement confessionnel des écoles et du système scolaire. Il n'y a pas un seul parti politique un peu sérieux qui ait osé proposer un tel article à son programme. En 1964, le gouvernement Lesage a réussi avec peine à faire accepter par la population un Ministère de l'éducation. Il a réussi parce qu'il a garanti le maintien d'écoles confessionnelles, catholiques et protestantes, et d'un secteur privé d'enseignement pour assurer aux parents une vraie liberté de choix en matière d'éducation. C'est le sens du préambule de la Loi du Ministère de l'éducation, votée en 1964. En 1969 et 1971, les gouvernements ont voulu substituer dans l'île de Montréal des commissions scolaires unifiées et neutres aux commissions scolaires catholiques et protestantes. Les deux projets de loi, le "Bill 62" et le "Bill 28" ont avorté à cause de la vive opposition qu'ils ont provoquée dans les deux secteurs scolaires.

Ce serait supprimer une pièce essentielle du patrimoine national: l'école catholique

Tous les peuples dont l'histoire nous a été transmise ont intégré une religion à leur vécu historique, à leur culture. Claude Lévi-Strauss affirme que l'ethnologie ne connaît pas une seule société sans dimension religieuse. Les deux valeurs qui, plus que toute autre distinguent et identifient la société québécoise et sa culture sont la langue française et la religion catholique. Ces valeurs ont besoin toutes les deux d'être protégées et promues par cet instrument privilégié et pratiquement indispensable qu'est l'école. Si l'école de langue française a besoin, dans un Québec très majoritairement franco-

phone, d'une protection d'ordre législatif à cause de la forte pression et de l'infiltration subie par l'environnement de la culture anglo-américaine, l'école catholique n'est pas moins nécessaire et a tout autant besoin de sructures juridiques qui la rattachent à la communauté catholique pour accomplir sa mission auprès des jeunes et des adultes, face aux multiples formes d'influence qui contredisent ou ridiculisent, dans la société globale, la vision chrétienne de l'homme, de la société et des conditions du bonheur humain.

Reléguer l'école catholique dans le secteur privé, ce serait déposséder injustement de leur droit plus de 80% des parents, qui optent pour une éducation chrétienne en milieu scolaire. Ces parents sont une clientèle captive de l'école publique. Ils ne peuvent se payer l'école privée, qui très souvent d'ailleurs n'existe même pas dans leur milieu.

La pratique religieuse des parents n'est pas le critère décisionnel pour juger de l'école qui convient à leurs enfants. Les demandes d'exemption de l'enseignement religieux catholique atteignent à peine 2% dans les écoles catholiques. Il est vrai que très souvent le climat chrétien que l'on veut trouver à l'école n'existe guère dans la famille. Mais cela est aussi vrai pour la qualité de la langue parlée, de la culture. L'école existe justement pour élever les jeunes vers un idéal humain; elle ne doit pas se contenter de véhiculer ce que l'on trouve dans la société globale, dans la rue, la place publique ou même dans un bon nombre de familles.

Parler de "ghetto" à propos de l'école catholique québécoise ou prétendre que l'école publique doit traiter toutes les religions sur le même pied, l'Etat se devant d'être neutre et impartial vis-à-vis des diverses Eglises, c'est confondre "ETAT" et "NATION", c'est oublier qu'une nation ne peut pas être une société des nations et c'est supposer gratuitement que l'école gratuite justifie le monopole scolaire de l'Etat. Je citerai à ce sujet un paragraphe qui m'apparaît lumi-

neux, de Jacques Bernard, directeur de la revue "L'EGLISE CANADIENNE", qui terminait son éditorial du 21 janvier 1980, dans cette revue:

> "Car, si vraiment l'école est milieu de vie et projet de société, en vertu de quelle logique soutiendrait-on que les bonnes clôtures font les bons voisins lorsqu'il s'agit d'appartenances linguistiques différentes, et que ces mêmes clôtures créent des ghettos lorsqu'il s'agit d'appartenances religieuses différentes? En vertu de quelle logique l'école publique devrait-elle être commune lorsqu'on appartient à des confessionnalités différentes, mais ne pourrait plus l'être lorsqu'on est de langues différentes? En vertu de quelle logique, une saine gestion des fonds publics interdirait-elle la création d'écoles qui consacreraient la diversité religieuse mais permettrait que des écoles diverses consacrent la diversité culturelle linguistique? Il ne faudrait pas que les réponses appartiennent à ceux qui crient le plus fort...".

Ce serait renier le pluralisme

Abolir le système confesionnel, ce serait renier le pluralisme de la société. C'est le combattre s'il est vrai qu'il existe. Obliger des individus à manger dans la même assiette, c'est du communisme intégral. Servir à tous le même menu dans des assiettes individuelles, ce n'est pas encore respecter le pluralisme. Imposer les seuls restaurants de l'Etat, avec libre choix du potage (la cathéchèse inscrite à l'horaire, en option), c'est toujours nier le droit à la différence sur l'essentiel, les plats de résistance et l'atmosphère. Le cachet distinctif des restaurants de l'Etat, c'est obligatoirement la neutralité religieuse. C'est cette neutralité que répudient, en éducation, les communautés de base qui forment le tissu humain du Québec, catholiques francophones, catholiques anglophones, anglo-protestants, amérindiens, qui ont des droits collectifs acquis et reconnus. Respecter le pluralisme, c'est maintenir un système pluraliste, axé sur le respect de ces différences communautaires. Rappelons là-dessus, une parole d'Edgar Faure, le responsable du célèbre rapport de l'UNESCO sur

le développement de l'éducation, "Apprendre à être":

> "Le problème de la différence aujourd'hui, ce n'est pas seulement la différence individuelle... c'est la différence communautaire, c'est la géométrie variable des communautés différenciées".

L'école est un domaine contesté et aujourd'hui plus que jamais politisé, d'abord parce que c'est un champ de valeurs qui ne relèvent pas des sciences pures, mais du libre choix des communautés humaines. On pourrait rattacher l'école à l'Etat, si l'unique fonction de l'école était de transmettre des savoirs et des techniques. Mais la promotion des valeurs qui sont réponse à la question: "Quel type d'homme et de femme veut-on former?" et qui se réfèrent à une conception de l'homme, c'est une autre fonction tout aussi essentielle de l'école. L'Etat est incompétent dans ce domaine des valeurs qui relèvent d'une foi; la vérité religieuse est hors de sa juridiction. Le choix des valeurs appartient aux communautés humaines.

Ce serait imposer un système totalement irréaliste

Elle est alléchante, de prime abord, cette idée que l'école de chaque petit milieu puisse choisir librement son orapeau, dans l'ordre des valeurs fondamentales à promouvoir. Mais c'est oublier que l'école ne pousse pas comme un champignon, au hasard des essences que la terre enfouit. Son option dépend du pouvoir ordonnateur qui la met en place, qui nomme les directeurs, qui engage les enseignants et les affecte à diverses tâches, qui édicte les exigences dans la formation des maîtres et les critères d'accession à la profession. Ou bien ce pouvoir ordonnateur sera laissé aux commissions scolaires confessionnelles, mandatées par des communautés différenciées, ou bien il sera confié à l'Etat, dans un système déconcentré mais non décentralisé.

Prétendre décentraliser le système jusqu'à l'école, c'est propose:

à la population un beau rêve en couleurs, alors que la centralisation est déjà la voie tracée et qui a été suivie de fait, depuis plus de quinze ans. L'école du milieu est conditionnée dans son vécu et tout son fonctionnement par la négociation centralisée des conventions collectives et par un mode de financement centralisé qui établit l'Etat juge des besoins. Déjà l'Etat et les centrales syndicales se disputent les morceaux du pouvoir sur cette institution, perçue hélas comme un outil de pouvoir plutôt que comme un instrument d'éducation au service des parents et des communautés humaines auxquelles ils s'intègrent.

Ce beau rêve, si on veut l'inscrire dans les lois, multipliera autour du projet éducatif de l'école les conflits politico-religieux du type Notre-Dame-des-Neiges.

On peut sans doute affimer que l'étiquette catholique, pour un bon nombre d'écoles de la province, ne semble pas correspondre au vécu réel de ces écoles. Mais ne n'est pas parce que les parents ont rejeté l'option chrétienne en éducation. On peut les accuser de négligence ou d'abandon. Il faut plutôt reconnaître qu'ils ont peu de pouvoir, peu de moyens d'action.

Pour ma part, je crois qu'il ne faut pas arracher l'étiquette mais procéder à un ressourcement des valeurs qui répondra à l'attente des clientèles. Je n'aime guère ce terme de clientèle, ou d'usagers, souvent employé pour désigner les parents. Disons plutôt qu'il faut redonner l'école à ses vrais propriétaires.

La confessionnalité scolaire et le pluralisme dans les écoles du Québec

Norma Legault

Dans le prisme des tendances et positions sur la confessionnalité scolaire, les partisans de la laïcité font parfois figure de radicaux, sinon d'extrémistes. Ce n'est pas la moindre ironie de ce débat qui, depuis quelques années, reprend de l'ampleur, sans pour autant que l'on entrevoie l'ombre du contour d'une solution politique. L'AQADER, bientôt officiellement le MOUVEMENT LAIQUE QUEBECOIS, est essentiellement un groupe de parents qui ont constaté, pour avoir mené des luttes sur le droit à l'exemption, pour avoir réfléchi sur le sens et la portée de ces luttes, que le problème auquel nous nous heurtons est d'ordre structurel, et qu'il appelle des changements législatifs et une volonté politique certaine: une démarche très concrète donc, menée à la base, incarnée dans des dizaines et des dizaines de milieux scolaires et effectuée par des gens concernés et vivant ces situations. Parmi les groupes intervenant à ce débat, aucun n'est satisfait du régime actuel. Les "intégristes" voudraient voir les dissidents évacués des écoles de la "majorité"; les "pluralistes" et les "laïques", voudraient tous deux des changements à la loi, allant cependant dans des directions divergentes. En fait, ceux qui se contentent de la situation actuelle, sont à des degrés divers, ceux qui profitent du système confessionnel, qui le modèlent, l'imprègnent et le contrôlent: le comité catholique, l'assemblée des évêques... Tant il est vrai que, lorsqu'il s'agit de protéger des privilèges acquis, la notion même de changement apparaît dangereusement menaçante.

Les parents et élèves qui demandent l'exemption, les membres de l'AQADER représentent sans doute depuis quelques années le spectre du changement. Notre association née en 1976, de la volonté de regrouper des efforts épars mais convergents, de quelques groupes minoritaires qui, ensemble, mais séparément avaient décidé de faire valoir

leurs droits à la dissidence. Un droit à la dissidence qui était en fait un droit à la marginalité, le droit de se proclamer "mouton noir". Mais à l'époque, nous voulions seulement qu'on le respecte. Les réactions furent brutales, orchestrées et décevantes: ce droit-là n'existerait que sur le papier, pas de cours de formation morale, pas de formulaire pour demander l'exemption, et notre première fonction semblait être d'informer les administrateurs scolaires du contenu du règlement du comité catholique... Cette stupéfiante incurie du comité catholique - et du service de l'enseignement catholique - qui avait en 1974 proclamé discrètement mais efficacement, le caractère catholique de nos écoles et qui, pour faire bonne mesure, avait permis la dissidence par le mécanisme de l'exemption, était-elle vraiment de l'incurie justement, ou plutôt une indifférence calculée pour empêcher la dissidence de prendre forme et de se faire entendre?

L'AQADER a fait des représentations et mené des luttes locales: des groupes de parents comme ceux de Notre-Dame-des-Neiges ont fait connaître la situation prévalant dans leur école et rejoint l'AQADER dans la contestation du mécanisme d'exemption, pour leur milieu propre. Car nous en sommes venus là, et malgré... ou à cause... les adoucissements au régime que les autorités gouvernementales ou locales, ont bien voulu nous consentir. Il existe maintenant des cours de formation morale et ils sont donnés dans plusieurs écoles. Nous ne sommes pas sortis du moyen-âge pour autant: des enfants requis de se boucher les oreilles, il y en a encore, des curés du haut de la chaire qui mettent en garde leurs ouailles contre l'exemption, il y en a encore.

De fait, le cortège des pressions, grossières ou subtiles, défile encore derrière les murs de nos écoles, et est le fait tantôt des administrations, des commissions scolaires, des membres du clergé, et même de certains enseignants. La démocratie n'est pas seulement une dure école en matière de confessionnalité scolaire: c'est aussi quelque chose de très menaçant, qui évoquerait peut-être une inquiétante fin de règne.

On a fait parler de toutes les façons les résultats du sondage que le Ministère de l'éducation a fait effectuer dans la population sur la confessionnalité scolaire en 1978. Retenons-en simplement les grandes tendances: on accorde moins d'importance à l'enseignement religieux qu'avant, les structures confessionnelles n'apparaissent pas essentielles à une proportion importante de la population, et cela d'autant plus qu'on est jeune, instruit et qu'on habite un centre urbain. Il s'en trouve qui, en tranquille possession de la vérité tirent argument du pluralisme grandissant de notre société pour dire: "Eh bien, justement, il faut resserrer les rangs, éliminer ceux qui ne pensent pas comme nous, se garder de mettre les enfants en contact avec une vision des choses différentes de la nôtre, éducation sexuelle, etc..."

Cette peur de regarder en face la réalité ne saurait porter fruit indéfiniment. Cette peur de remettre en cause le règlement du comité catholique, discriminatoire en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne, ce refus obstiné d'uniformiser, même tout simplement les procédure d'exemption, afin de mettre un terme aux pressions les plus grossières, ce refus d'administrations scolaires locales de s'incliner devant la voix de la majorité, sont loin de contribuer à rétablir un climat de discussion le moindrement serein et encore moins de nous permettre d'entrevoir une solution aux problèmes que nous vivons.

Nous en sommes venus au Mouvement laïque québécois à identifier la confessionnalité scolaire comme étant à l'origine des problèmes vécus par les dissidents. L'enseignement religieux n'est pas seulement obligatoire, mais automatique et le mécanisme de l'exemption est faussé à la base; on demande une démarche supplémentaire: bien souvent un saut dans l'inconnu à des gens sous-informés et livrés non seulement à une anonyme pression sociale, mais à des pressions directes de tous ceux qui ont intérêt à masquer le phénomène de la dissidence: les administrations pour éviter des problèmes et pour économiser, un

certain clergé pour tuer dans l'oeuf ce qui est considéré comme une menace. Ce double standard, ce traitement différencié, n'existe pas que dans les écoles, mais se retrouve du haut en bas de l'administration scolaire. L'enseignement religieux et le clergé jouissent au Ministère de l'éducation et dans nos commissions scolaires des meilleures attentions: sous-ministre adjoint, service autonome, comité catholique, crédits généreux, réguliers et spéciaux, subventions aux évêchés (animateurs de pastorale, conseillers pédagogiques, conseillers en éducation chrétienne), et sacramentalisation en milieu scolaire.

Les "exemptés" de leur côté, ont dû lutter pour obtenir que la Direction générale du développement pédagogique leur prépare des cours; ils voient le Service d'enseignement catholique administrer la procédure d'exemption et tenter de toutes les façons de récupérer la clientèle des jeunes du secondaire, davantage attirés par la morale que la religion, le comité catholique a droit de vetu sur leurs programmes de formation morale, et la plupart du temps ce sont des conseillers en éducation chrétienne - par défaut ou machiavélisme - qui se chargent de superviser les cours de formation morale, qui ne sont d'ailleurs par toujours donnés par des professeurs qualifiés, et naturellement le matériel didactique se fait encore attendre...

Le Mouvement laïque québécois n'hésite plus à dire que l'école n'a pas à être une courroie de transmission pour un groupe idéologique ou religieux, fût-il majoritaire. Le système confessionnel actuel transforme le milieu scolaire en "MISSION" et les élèves en otages d'un clergé qui ne se contente plus d'apporter la "bonne nouvelle" mais qui l'impose!

Ecole pluraliste?

Lorsque le moment est venu de nous prononcer sur l'école publique et la structure scolaire désirée, nous avons considéré l'hypothèse pluraliste et l'avons finalement rejetée. Les pluralistes voudraient

que les milieux puissent abandonner la dénomination catholique et mettre sur le même pied, enseignement religieux et formation morale. Cette option pose à nos yeux de nombreux problèmes. Problème politique d'abord: le M.L.Q. estime que les fonds publics n'ont pas à défrayer la dispensation d'enseignements de nature dogmatique, au nom de l'objectif de neutralité de l'État; d'autre part, l'option pluraliste, au Québec, dans un contexte historique et structurel qui se caractérise par la main-mise du clergé sur l'appareil scolaire, il est évident que la possibilité de "choisir" autre chose que l'enseignement religieux catholique n'est pas beaucoup plus qu'une liberté formelle sans grande signification. L'option pluraliste revient à imposer aux collectivités, le fardeau de défendre la démocratie, un peu comme c'est le cas maintenant, avec toutefois une destination plus explicite. Or que remarquons-nous?... Seules les collectivités se distinguent par le niveau de scolarité, le niveau d'éveil politique, l'appartenance au milieu urbain, la présence de leaders structurés et n'hésitant pas à y consacrer un temps énorme... arrivent à faire accepter un tant soit peu leurs vues à l'école (toutes choses étant très relatives, quand on pense à des cas comme la C.E.C.M.). Dernier élément qui déséquilibre le choix: le maintien de la préparation sacramentelle, durant les heures de classe, qui ouvre la porte à de multiples pressions démagogiques auprès des parents, et malheureusement, des enfants.

Problème éthique en deuxième lieu: l'optique pluraliste prévoit que seront disponibles les enseignements prévus par le Ministère de l'éducation (et endossés par... toujours lui... le comité catholique) avec options au deuxième cycle du secondaire, et de la formation morale: au nom de quelle démocratie voudrait-on que les musulmans, bouddhistes, incroyants, agnostiques, grecs orthodoxes, témoins de Jehovah et juifs se satisfassent du même cours de formation morale? Mais jusqu'où aller dans cette voie, et pourquoi en fait, faudrait-il que les fonds publics soient utilisés pour préparer et dispenser à tous les groupes religieux... qui n'en voudraient pas toujours d'ail-

leurs.. des cours de religion? On se trouve dans un dilemme: services inégaux et manquement à la démocratie, ou dilapidation de fonds publics. Problème moral enfin: l'option pluraliste qui invoque la tolérance et l'ouverture d'esprit, prépare en fait le ghettoïsation des groupes d'enfants, comme c'est actuellement le cas, là où l'exemption est appliquée.

L'école laïque

Le modèle d'école du MOUVEMENT LAIQUE QUEBECOIS est fort simple: l'école laïque et la disparition de toutes les structures et des postes confessionnels à tous les paliers de l'administration scolaire. Disparition donc de la donnée religieuse des organigrammes et des budgets. Un cours unique de morale pour tous, où s'effectuent les apprentissages à la tolérance, la connaissance aussi du phénomène religieux. Nous ne croyons absolument pas d'ailleurs que cela reviendrait à assassiner symboliquement la religion catholique: nous la croyons en meilleure santé que cela. Les enfants pourront être catéchisés en dehors des heures de classe, et les groupes religieux auraient, en vertu d'une politique généreuse d'utilisation des locaux scolaires, un accès égal aux écoles, s'ils le désirent. Ce n'est pas à nous de tracer la voie à l'Eglise catholique, mais pouvons-nous dissimuler que nous croyons qu'elle retrouverait dans un tel cadre, une mission d'évangélisation plus authentique?

Mais est-ce là un rêve? Nous sommes en 1981, émergeant d'une campagne électorale où l'on a parlé de tout sauf de confessionnalité scolaire, pas encore sortis d'un débat constitutionnel où fort peu de gens ont noté que le projet Trudeau ne propose pas d'amendements aux paragraphes de l'article 93, qui limitent l'autonomie du Québec en éducation, que de plus après l'énoncé des "Libertés fondamentales" l'article 28 du projet se lit comme suit: "Les dispositions de la présente charte ne portent pas atteinte aux droits ou privilèges garantis en vertu de la constitution du Canada concernant les écoles séparées

et autres écoles confessionnelles". Cet article constitue un carcan juridique bloquant toute évolution sur la question (tout au moins à Montréal et Québec)...

Et au Mouvement laïque québécois, nous travaillons bénévolement, (petite subvention de $1 500 dollars à titre d'Ovep, exceptée) à faire le travail d'information sur l'exemption et la formation morale que le M.E.Q. et LES COMMISSIONS SCOLAIRES NE FONT PAS OU FONT TROP MAL. Et l'on nous dit que l'exemption coûte bien cher et cause bien du souci... et l'on ne semble pas penser que l'exemption n'est que l'envers de la confessionnalité imposée, et que son coût est un (autre) coût, et parmi les modestes, de la confessionnalité. L'ensemble du coût de la confessionnalité pourrait assurément devenir un élément de solution budgétaire; en ces temps difficiles, ce ne serait certainement pas négligeable! Mais nous préférons revenir aux vraies valeurs et réaffirmer qu'il s'agit pour nous d'une question de démocratie.

L'école publique doit appartenir à tous, donner les mêmes services à tous, (nonobstant les mesures de rattrapage), se contenter d'être un instrument d'intégration sociale, et non pas d'intégration religieuse.

L'école que nous voulons sera pluraliste

Jacques Constantin

I- Simples constatations

NOTRE MOUVEMENT constate les problèmes que soulève le caractère confessionnel du réseau des écoles publiques:

1. Feue l'unanimité

L'apparent monolithisme qui, au plan religieux, caractérisait la population québécoise au début des années '60 a fait place, surtout dans les régions fortement urbanisées, à un pluralisme de plus en plus évident. De sorte que le système scolaire, fondé sur la confessionnalité des écoles publiques, ne reflète plus la société qu'il devrait servir.

2. L'exemption

Le système qui prévoit l'exemption d'enseignement religieux pour les enfants dont les parents en font la demande est engagé dans une impasse et crée plus de problèmes qu'il n'en résout. Cet échec s'explique en partie par l'information incomplète qu'on communique aux parents à cet égard, par les tracasseries administratives auxquelles certaines commissions scolaires et certains directeurs d'écoles soumettent l'exercice de ce droit et par l'absence d'un authentique cours de morale laïque à l'intention des "exemptés"; mais cet échec trouve peut-être sa cause fondamentale dans le principe négatif de tout régime d'exemption, qui tend à marginaliser les individus qui s'en prévalent.

3. Même régime juridique, deux applications

A l'intérieur d'un même cadre juridique confessionnel, le réseau catholique a connu une évolution très différente de celle du réseau

protestant. Exemple: la Commission des écoles catholiques de Montréal retranchée dans son statut catholique, n'admet qu'à titre d'"exemptés" les élèves qui ne reçoivent chez elle aucun enseignement religieux, et refuse, par principe, l'octroi d'un statut pluraliste aux écoles qui en font la demande.

Dans le même temps, la Commission des écoles "protestantes" du Grand Montréal accueille des non-catholiques de toutes origines, et même des catholiques. Elle est devenue, dans les faits, une commission scolaire neutre; des écoles qu'elle administre, rares sont celles qui dispensent un enseignement proprement religieux, plus rares encore celles qui véhiculent un authentique projet éducatif d'obédience protestante.

4. Confessionnalité, langue et culture, à l'heure de la Loi 101

Le statut confessionnal légitimise l'ouverture, par les commissions scolaires protestantes, de classes françaises dans leurs écoles de langue anglaise, principalement à l'intention des immigrants. De telles classes satisfont peut-être à la lettre de la Loi 101, mais, parce qu'elles s'insèrent dans des écoles de langue anglaise et parce qu'elles sont gérées par des administrateurs issus de la minorité anglophone, elles ne constitueront jamais les foyers d'"acculturation" québécoise qu'appelle l'esprit de la Loi 101. Or ce mouvement ira s'amplifiant, dans la proportion même où les commissions scolaires catholiques se montrent inhospitalières à l'égard des non-catholiques, dont elles perçoivent la présence comme une menace à l'intégrité de leur catholicisme.

5. L'afflux d'immigrants

Le Québec a singulièrement transformé, au cours des dernières années, ses attitudes à l'égard de l'accueil aux immigrants. On a vu, par exemple, son Gouvernement se doter de politiques et de

structures propres à favoriser l'accueil des néo-québécois et leur intégration à notre société et à notre culture. La population elle-même collabore désormais à ce processus; on a pu voir des communautés catholiques assumer, dans le parrainage d'immigrants vietnamiens et cambodgiens, un leadership efficace.

Or, les structures scolaires actuelles, par leur confessionnalité - catholique pour la majorité francophone - contredisent cette ouverture d'esprit et de coeur et rejettent vers de nouveaux ghettos les immigrants francophones non-catholiques.

II- De quelques principes en jeu

6. Le droit à l'enseignement religieux ou moral

La Charte québécoise des droits et libertés de la personne stipule, à son article 41, que... "Les parents - ou les personnes qui en tiennent lieu - ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi".

7. La liberté de conscience

L'Etat a le devoir de protéger la liberté de conscience des citoyens en s'assurant que l'enseignement religieux ou moral qui se donne dans les écoles publiques ne blesse les convictions d'aucun des enfants qui fréquentent ces écoles.

8. La primauté du bien commun

Le Rapport Parent précise que l'obligation qui incombe à l'Etat d'assurer un enseignement public à tous prime sur le devoir qu'on peut lui faire d'autoriser l'éducation religieuse de groupes d'enfants

dans ses écoles.

9. L'égalité

Les objectifs que propose notre mouvement (école démocratique, école communautaire, école véritablement publique) appellent, en corollaire, un statut juridique égal pour toutes les écoles du réseau public. Celui-ci doit en effet se définir en fonction de l'ensemble d'une clientèle à desservir sur un territoire donné, plutôt qu'en fonction de groupes détenant une majorité locale et provisoire.

III- Les fausses solutions

10. L'école publique confessionnelle: un anachronisme

Des constatations que nous avons relevées et des principes auxquels nous venons de souscrire, il est aisé de conclure à la désuétude du système confessionnel qui régit encore notre réseau d'écoles publiques primaires et secondaires. Ce système, discriminatoire dans une société pluraliste, y rend de plus en plus précaire la fonction démocratique et communautaire de l'école publique.

11. L'école publique neutre: concrètement, une impasse

Certes, l'école publique neutre nous paraît compatible avec certains objectifs majeurs que nous proposons: école démocratique, école communautaire. Cependant, dans le contexte de notre société, elle contredit le droit, reconnu par la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et auquel nous souscrivons, à un enseignement moral ou religieux dispensé dans le cadre des programmes de l'école publique.

12. Le "troisième réseau"

Les dispositions législatives actuelles - en particulier la Loi de

l'instruction publique — laissent la porte ouverte à la création d'un réseau d'écoles autres que catholiques ou protestantes, que réclament certains milieux.

Mais notre mouvement est conscient de ce qu'une telle solution sonnerait le glas de l'école de quartier, en accélérant le morcellement de sa clientèle: clientèle déjà décimée par la baisse du taux de natalité, par l'exode des centres-villes vers les banlieues et par la concurrence d'écoles privées largement subventionnées par l'Etat lui-même. Du reste, notre société ne pourrait supporter le coût d'un tel dédoublement entre des écoles publiques confessionnelles et des écoles publiques "autres": les coupures récemment imposées à des postes vitaux du budget de l'éducation ont montré combien les finances de ce dernier évoluent sur la corde raide.

IV. La vraie solution: l'école publique pluraliste

13. L'école pluraliste: une réponse pratique et réaliste aux besoins actuels de la société québécoise

Reconnaître le pluralisme dans notre société, c'est reconnaître une réalité. Une réalité qui exige réponse. Or, l'école pluraliste nous paraît la seule capable de répondre au large éventail des besoins et des attentes qui se manifestent actuellement dans notre société.

14. Le pluralisme: une valeur

Le pluralisme auquel nous adhérons ici est à la fois une valeur et une pratique. C'est l'attitude à vivre avec celui qui est différent de soi et à reconnaître les valeurs dont il est porteur; c'est constatation de la différence de l'autre, en même temps que reconnaissance de sa richesse.

15. Un projet éducatif

Ainsi conçu, le pluralisme devient authentique projet scolaire, porteur de valeurs propres et réponse à des besoins réels de l'individu et de la collectivité.

- l'école pluraliste, par la composition de sa clientèle et de son corps enseignant, offre en un microcosme le reflet composite de la vie,
- elle invite l'enfant à franchir les étapes de sa maturation: l'identification de ses différences, la tolérance, le respect, la collaboration, puis enfin l'enrichissement mutuel.
- au sein de notre société qu'on a dite xénophobe et que des afflux d'immigration modifient sans cesse, le pluralisme vécu à l'école développera d'étonnantes facultés d'accueil.
- l'école pluraliste constitue un laboratoire d'apprentissage des libertés, en apprenant à l'enfant comment sa propre liberté commence par une contrainte: la liberté des autres.

En un mot, l'école pluraliste est l'application humanisante, en milieu scolaire, d'une vue humaniste de la vie et des rapports sociaux. Loin d'être simple pis-aller ou compromis boiteux, elle est porteuse d'éminentes valeurs pédagogiques.

V- Pour un aménagement pratique du projet pluraliste

16. Mesures concrètes

Pour assurer la viabilité d'un tel projet, des dispositions minimales devront être mises en place; nous en esquisserons quelques-unes, sans prétendre épuiser ici la question.

- Abolition du statut confessionnel des écoles publiques et reconnaissance formelle du caractère public des écoles ainsi déconfes-

sionnalisées: deux dispositions de nature à mettre fin à la contradiction qu'implique la double épithète de "confessionnelles" et de "communes, ou publiques", actuellement accolée à à nos écoles.

- Abolition du statut de commission scolaire confessionnelle.
- Accessibilité facile et généralisée – mais libre – d'un programme de formation morale laïque, propre à satisfaire les familles qui en font pour leurs enfants la demande.
- Elaboration, par les églises concernées, de programmes d'enseignement religieux – catholique et autres – propres à répondre aux attentes exprimées par la clientèle.
- Mise au point de modes d'expression de ces attentes.
- Respect absolu de la liberté de l'enseignant dans l'acceptation d'une charge d'enseignement confessionnel.

Pas de panique!

Raynald Lavoie

Il est certain que dans le débat autour de la confessionnalité, la voix des professeurs de Morale et de Religion s'est très peu fait entendre.

Il est fort probable que nous étions retenus à des tâches prosaïques et quotidiennes dans des écoles déclarées officiellement par la loi, confessionnelles.

Il est permis d'interroger ce lourd silence. Inconscience? Apathie? Accablement? Désenchantement? Ignorance? Sans doute un peu de tout cela pour nos détracteurs.

Pour nous, tout simplement un problème complexe et, peu de temps et de ressources pour le résoudre. En effet, notre association qui regroupe de nombreuses tendances est le simple reflet de la société. Toutefois, ce colloque va nous donner la chance de joindre notre voix au choeur discordant et cacophonique qui s'est formé autour de l'aria ayant pour thème: la confessionnalité.

Plus précisément, ce que nous aimerions vous dire se situe non pas au niveau idéologique mais à celui d'un vécu existentiel.

Notre propos n'aura pas la rationalité froide et le débit académique d'une communication scientifique. Il présentera nos divers existentia qui pourront s'appeler successivement: ce que nous voyons, ce que nous ressentons, ce que nous pensons, ce que nous vivons et ce que nous attendons, par rapport à la réalité du débat confessionnel. Il serait bon d'ajuster que dans un sociogramme qui regrouperait les intervenants, notre place serait celle du centre, un centre qui n'est

pas entre la gauche et la droite, mais un centre au sens d'une plaque tournante entre théorie et praxis, rêve et réalité, légal et vécu, norme et valeur, doctrine et pastorale, religion et religieux, l'imposé et le transmis.

Ce que nous voyons de la confessionnalité

Beaucoup de confusion. D'abord un discours institutionnel hésitant entre un vouloir avoir et un vouloir être. Par après, des prises de positions cahotiques par les instances en place, par exemple, le comité catholique débouté par le pouvoir légal ou ouvertement critiqué par l'Archevêché de la Métropole. Un Ministère de l'éducation étrangement silencieux, une église institutionnelle divisée, une administration scolaire plus soucieuse de rentabilité que de confessionnalité, alimentant son dynamisme aux sources du marketing des centres d'achats, des commissaires confondant religion et élection, pastorale et "piastorale".

Entrons plus avant dans la réalité et ouvrons la porte d'un de nos dix groupes/semaine, 31 élèves parfois 33, presque tous baptisés et sacramentalisés dès l'élémentaire. On pourrait se croire dans l'église, au temps des premiers jours de la Pentecôte.

Mais la réalité nous oblige à constater que ces chrétiens oints ne savent pas grand chose du pourquoi et du comment de leur présence à ces agapes chrétiennes. Ce qu'ils savent, c'est que le cours de "sciences relish" ou de "sciences capotes" comme ils disent dans leur langage juvénilement et inconsciemment cynique (cet âge est sans pitié nous redirait le grand Victor), est le cours le moins important, un cours où l'on se repose du grand "enfermement" que constituent les autres cours académiques.

Ce que nous voyons, ce sont des parents désirant avant tout de bonnes habitudes de vie, emballés dans une vision théiste superfi-

cielle de l'existence pour leurs enfants. Cette vision, sans doute, s'alimente à une espèce d'inconscient collectif qui continue à confondre religion et morale.

Ce que nous voyons, ce sont les autres enseignants qui ne pratiquent pas pour un grand nombre et qui ne se sentent en rien concernés par la question confessionnelle, se contentant du fait qu'il y ait un crucifix, des bibles souvent données par des Gédéons, un aumônier, un local de pastorale et bien sûr, ces pauvres professeurs de religion dont aucun n'envie la tâche.

Le principal de cette école avec son comité de parents peut dormir rassuré: la confessionnalité de son école est au beau fixe.

En bref, la question confessionnelle, les soirs de pessimisme, nous apparaît comme la seconde tour de Babel, réunissant langue, intérêt, ignorances multiples et diversifiées.

Ce que nous ressentons

Quant à ce que nous ressentons face à la confessionnalité, il ne s'agit pas de faire un débalage impudique de nos émotions, sentiments et ressentiments. Disons simplement que pour être professeur de morale et de religion, il faut selon un mot beau et cruel d'un de nos étudiants: "Il faut être de grands naïfs".

Par ce mot, il visait d'une part, l'idéalisme Don Quichottesque et impénitent qui sommeille au coeur de tout professeur de morale et de religion. D'autre part, il nous renvoyait à notre condition de professeur dévalorisé par un système discriminant où la lourdeur de la tâche n'a d'égale que la naïveté cave du zèle de celui qui l'assume quotidiennement.

Dire ce que nous ressentons, c'est dire la blessure profonde qui

est dans notre coeur. L'école confessionnelle ne devrait-elle pas être ce paradis où le professeur de morale et de religion devrait vivre les béatitudes promises aux martyrs de la foi et de la loi?

En fait, ce que nous ressentons, c'est la solitude: solitude face aux administrations scolaires que nous embêtons et dérangeons dans leurs pensées de marketing. Solitude face à l'Episcopat et à son clergé, que nous scandalisons par notre langage théologique au ras du sol et une action pastorale plus soucieuse des besoins que de son entretien.

Solitude face aux parents pour qui nous ne suppléons jamais assez. Et même face à nos chefs syndicaux que nous ne réussissons pas à troubler dans leurs principes égalitaristes: la même quantité d'ennuis et de frustrations pour tous.

Quand on parle à des professeurs de morale et de religion, la note dominante, c'est l'insatisfaction. On nous demande d'être les âmes d'institutions bétonnées. On nous demande d'être des prophètes d'une Eglise sécurisée par la dernière institution où la loi lui donne encore des pouvoirs. On nous demande d'être les témoins à raison de cent minutes groupes/semaine d'un Dieu mort et ressuscité tandis que durant les autres minutes, le concept de Dieu sera préservé par la loi seule. Dieu a-t-il besoin de Loi, de Bill, d'avocats et de juges?

En bref, ce que nous ressentons face à la question confessionnelle c'est un malaise, une insatisfaction, même pour certains, un écoeurement ou tout simplement, un haut le coeur.

Ce que nous pensons

Nous pensons que le débat confessionnel est un débat qui se situe au niveau des structures et de l'institution. Ce que nous pensons,

c'est que la confessionnalité est une valeur parmi d'autres. Bien sûr, nous sommes prêts à reconnaître que la foi chrétienne a façonné notre culture, notre inconscient collectif mais aucune valeur ne doit être castratrice ni discriminante.

Dans le concert des valeurs, il y a place pour l'ouverture, le respect, l'enrichissement par la différence, la tolérance.

Nous pensons que le concept de la confessionnalité doit réajuster et son extension et sa compréhension. Il ne peut ni ne doit être univoque car il risquerait par là, la bigotterie, l'intolérance et le fanatisme.

Nous pensons qu'il y a une hiérarchie de valeurs à recréer où pourrait se situer la confessionnalité non comme une impératrice, mais comme une citoyenne respectueuse de ses droits et devoirs au service d'une société en mutation et en quête de sens.

Nous pensons qu'il y a place pour la dimension religieuse, dans un projet scolaire, mais nous ne croyons pas que le fait religieux, doive tendre à niveler ni universaliser toute la réalité scolaire. En effet, pourquoi l'école publique devrait-elle être plus religieuse que la société elle-même?

Ce que nous vivons

Nous sommes une association où se côtoient dans le respect des diverses mentalités, idéologies et mêmes diverses croyances. Ce n'est pas la confessionnalité qui nous a réunis jadis et qui continue de nous réunir; c'est tout simplement un dynamisme professionnel et humain fait de respect, de tolérance, d'amitié et d'humour. Ce qui nous unit, le projet de formation de la personne!

D'orientation pluraliste, l'A.Q.P.M.R. regroupe ceux et celles qui

ont la délicate mission d'aborder dans nos écoles, les questions fondamentales de l'existence: sens de la vie, sens de la mort, avenir de l'homme et les diverses réponses proposées par la religion et les autres grands courants de pensée. En regroupant ainsi les professeurs de morale et de religion et en leur offrant des services, l'association veut briser l'isolement dans lequel ils sont souvent plongés et créer ainsi un réseau vivant où ils peuvent échanger sur la profession, leurs difficultés, mais surtout leurs projets et réalisations.

Plus précisément, sur la question confessionnelle, l'association n'a pas fait encore de consensus. Toutefois, des démarches sont amorcées, des gestes ont été posés et des propositions sont annoncées.

Ce que nous vivons, c'est une recherche lente, honnête, respectueuse des étapes qui s'orientent vers une attitude pluraliste, conçue comme le respect et l'acceptation adulte de l'interrogation de celui qui est autre.

Ce que nous voulons vivre, c'est le beau risque d'un "grand dérangement". Il s'agirait de quitter des positions historiques sécuritaires pour des lendemains pleins de questions dynamisantes où notre créativité personnelle et collective pourrait s'épanouir davantage.

Ce que nous attendons

Ce que nous attendons, c'est que la révolution copernicienne entreprise par le Ministère de l'éducation, c'est-à-dire l'enfant, étant devenu la pierre d'angle, le centre de notre célèbre système scolaire, que cette révolution, disons-nous, éclaire et soutienne le débat confessionnel.

En fait, ce que nous attendons, c'est que les solutions, quelles qu'elles soient, réfèrent toujours en premier et dernier lieu à la qualité de l'acte pédagogique. Ce dernier est le coeur de la réalité scolaire.

"De même que le soleil d'Homère luit, toujours le même, le noyau essentiel autour duquel gravite la Vie n'a guère changé: nourriture et amour, travail et loisirs, religion, nature, arts encore et toujours. Il faut mettre des enfants au monde. Il faut les éduquer". En bref, PAS DE PANIQUE!

La Centrale de l'enseignement du Québec et la confessionnalité à l'école

Henri Pépin

Au cours des dernières années, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) a voulu contribuer à la définition de l'école québécoise voulant inscrire son action autour d'un cadre de référence qui lui permettrait d'éclairer ses interventions publiques et ses revendications sociales. Ce projet d'école ne veut nullement laisser croire cependant que les problèmes et la (les) crise(s) de l'école ne peuvent se résoudre d'eux-mêmes indépendamment des autres problèmes posés à notre société. Toutefois, nos organisations dont les adhérents sont impliqués à divers niveaux du système d'éducation croient qu'elles ont la responsabilité de soulever des débats sur l'école pour l'améliorer, la rendre moins sélective et moins discriminatoire aux fins de la mettre au service de plus grand nombre.

A ce titre, la question de la confessionnalité à l'école a fait l'objet de plusieurs débats. C'est à son congrès général de juin 1980 que la Centrale marquait une étape dans sa démarche de réflexion sur l'école et sur le chapitre de la confessionnalité.

Nous appuyant sur notre vision de l'école comme service public sous la responsabilité de l'état, nous avons mis de l'avant le principe d'une école qui soit respectueuse du pluralisme idéologique existant dans notre société.

Nous nous sommes ensuite demandé si la situation québécoise permettait de respecter un pluralisme rendu d'autant plus nécessaire par la quantité de plus en plus grande de non-pratiquants. Malgré que les autorités gouvernementales aient déjà reconnu le droit d'être dispensé de donner l'enseignement religieux, ce droit étant aussi reconnu pour les élèves dont les parents en font la demande, nous

avons constaté que ce droit provoque une certaine marginalisation et que l'ensemble de l'école continue quand même d'être imprégné de la formation religieuse (confirmation, communion, etc...). Dans de telles circonstances, peut-on encore poursuivre le discours du respect des croyances et de la non-croyance des élèves surtout que la Loi 101 intègre dans l'école française des secteurs de population essentiellement pluralistes.

Tout en faisant ces constats, la CEQ n'a pas voulu brusquer les choses; elle préconise un système scolaire non confessionnel et unique et s'élève contre toutes les formes de discrimination basée sur la religion tant à l'endroit des étudiants que des travailleurs de l'enseignement et des commissaires d'école. Cette approche veut aussi que tous les enfants puissent fréquenter la même école indépendamment de leur appartenance religieuse et qu'ils puissent recevoir dans chaque école l'enseignement religieux de leur choix ou la formation morale demandée.

Nos observations nous amènent à constater la nécessité d'actions immédiates pour la protection des droits fondamentaux de tous. Il faut rappeler par ailleurs que la Charte des droits de la personne permet encore aux Commissions scolaires de faire référence à l'adhésion ou à la pratique d'une religion comme critère d'engagement. De plus, il nous faut développer des revendications de changements dans les lois et règlements qui régissent la confessionnalité des écoles pour permettre aux étudiants le choix des cours de formation religieuse correspondant à leur foi ou des cours de morale laïque.

Sur le droit à l'exemption, la CEQ croit malgré tout qu'il est impératif de continuer à lutter. Mais ce n'est pas facile car la remontée des valeurs traditionnelles nous amène à constater que les tenants de ces valeurs se font plus agressifs. Pendant ce temps, les politiques gouvernementales changent peu de choses puisque le Livre vert et Livre orange ont présenté l'école confessionnelle comme

un fait indiscutable et n'ont fait que réaménager le statu quo. C'est ainsi que nous avons pu prendre acte des mesures du service de l'enseignement catholique du MEQ qui, au cours de l'année, a publié un large éventail de brochures, d'ouvrages et de plans d'action qui visent le maintien de l'enseignement et de la morale religieuse tentant même de s'approprier le projet éducatif de telle sorte que les valeurs religieuses imprègnent tous les enseignements et toutes les activités de l'école.

Sur le droit à l'exemption lui-même, une enquête récente menée auprès de nos syndicats affiliés, nous permet de voir que ce statu quo n'assure pas le respect réel de ce droit pour les étudiants.

Ainsi:

1) l'information aux parents est inadéquate quand elle n'est pas teintée en plus de préjugés. Le Conseil supérieur de l'éducation a fait lui-même ce constat et il relatait dans son dernier rapport annuel l'action d'un directeur d'école dont la lettre d'information aux parents concernant l'exemption soulignait: "que les demandes d'exemption de l'enseignement religieux, c'est pour ceux qui ont renoncé à leur baptême pour eux-mêmes et leurs enfants. Donc, c'est un geste sérieux. S'il en est parmi vous qui me font parvenir de telles demandes, leurs enfants seront dirigés vers l'une ou l'autre des écoles désignées..."
2) un nombre important d'enfants se voit refuser leur demande parce qu'on n'organise pas de cours de morale ou que l'organisation pédagogique et la répartition des ressources ne le permettent pas.
3) des enfants exemptés sont impliqués dans la préparation et la réalisation des fêtes religieuses ou invités à prendre place derrière la classe.
3) des enfants exemptés sont laissés à eux-mêmes ou forcés à des activités qui leur répugnent.

Quant aux enseignants, la crainte que plusieurs entretiennent (se voir identifiés, être obligés de changer d'école...) et la non-applicabilité de l'article 20 de la Charte des droits de la personne les placent devant un droit théorique, sans compter la pression qu'exercent sur eux les problèmes d'organisation non résolus dans les milieux ruraux ou dans les écoles à faibles effectifs. Le contexte actuel des coupures budgétaires ajoute un prétexte de plus aux commissions scolaires qui refusent de donner des cours de morale laïque dans les écoles où les enfants ont obtenu les exemptions.

A cause de certains intégristes, un danger de faire de l'école un milieu sectaire où le droit à la dissidence devient carrément refusé et celui de l'exemption inopérant, devient de plus en plus évident. D'aucuns ont déjà constaté la timidité du règlement du Comité catholique à l'égard de l'exemption pour les enseignants et comme si ce n'était pas suffisant, les employeurs tentent de rendre les formules encore plus étanches; ainsi, ceraines commissions scolaires produisent des formulaires ou elles énoncent différentes raisons que l'enseignant doit cocher pour être exempté, en plus des dates, des conditions à remplir et des risques qu'elles annoncent...

Les décisions récentes de la C.E.C.M. (session régulière des Commissaires du 15 avril dernier) sont indicatives de cette préoccupation de compliquer les procédures administratives et même, d'empêcher toute évolution.

Dans d'autres cas, il ne faut pas "éveiller le chat qui dort" et la situation demeure ce qu'elle est, les statistiques ne traduisant alors aucunement la distance qu'ont pris certains enseignants par rapport à l'enseignement religieux.

En attendant des modifications substantielles aux lois et aux règlements sur la confessionnalité à l'école, nous croyons que dans le respect de la foi et des choix des étudiants ou de leurs parents,

Il est essentiel de lutter pour certaines mesures minimales:

1) la mise en place d'un processus d'information complète et sans préjugé pour la population et les travailleurs de l'enseignement.
2) la contestation par tous les moyens des décisions des commissions scolaires qui mettent des obstacles sur les chemins de ceux qui réclament le droit à l'exemption.

Il faut de plus:

1) faire modifier l'article 20 de la Charte des droits de la personne pour protéger les enseignants en cas de discrimination pour raison religieuse,
2) faire modifier les règlements du comité catholique pour que les étudiants puissent se voir offrir des cours d'enseignement religieux comme option par rapport au cours de morale laïque.

La CEQ a déjà manifesté à plusieurs reprises des appuis à ceux et celles qui luttent pour permettre à l'ensemble de la population d'évoluer dans une société où toute forme de discrimination est absente. Elle s'apprête maintenant à entreprendre les démarches nécessaires pour que le droit à l'exemption s'applique véritablement.

A plus long terme, elle invite toutes les associations et tous les groupes intéressés à l'éducation et préoccupés par les droits des citoyens à développer les moyens de mener avec elle une action commune pour une école publique qui soit véritablement démocratique, au service de la majorité et dans laquelle les choix religieux et les croyances des enfants et de leurs parents sont respectés.

La confessionnalité scolaire: données de départ et points d'orientation

Paul Tremblay

> "L'histoire, l'humble histoire des hommes est là qui nous apprend qu'un peuple amnésique, ignorant de ses oubliettes, est un peuple enchaîné, voué à leurs relents".
>
> Bernard-Henri Lévy

1. Un débat à situer

La confessionnalité, c'est comme la constitution. Un sujet lointain, complexe. Une abstraction pour beaucoup de gens. Pourtant, comme la constitution, la confessionnalité est profondément liée à notre histoire et à notre culture. Elle est d'ailleurs ancrée dans la constitution même: article 93 de l'AANB et article 28 du projet de Loi sur le Canada (!). Elle marque la législation et l'organisation scolaire actuelles; elle les marquera dans le futur.

On sait que dans le débat constitutionnel de l'heure, la plupart des gens n'entendent goutte. Il en va de même du débat confessionnel qui a cours présentement. La constitution commence à signifier quelque chose pour les gens lorsque monte le prix du pétrole ou qu'on menace de taxer les ressources naturelles de Terre-Neuve ou du Québec. De même, la confessionnalité ne prend sens pour la population qu'au moment où l'on parle d'enseignement religieux ou moral pour les jeunes, ou encore des règles morales que l'école se doit de promouvoir. C'est ainsi que dans les sondages, les gens peuvent répondre n'importe quoi aux questions abstraites portant sur la confessionnalité; mais présentez-leur un programme d'éducation sexuelle sans référence morale et vous verrez la réaction. Le cinéaste Gilles Carle ne vient-il pas de nous rappeler que la famille Plouffe vit et se porte très bien

et demeure encore dans les rues du vieux et du nouveau Québec?

En matière constitutionnelle et confessionnelle, il est relativement facile de faire des plans. Ou pour un Canada renouvelé aux couleurs d'un livre beige, bleu ou rouge. Ou pour une école transformée suivant les dessins et les desseins de la CEQ, du MLQ ou de l'APCQ. Ces plans servent à alimenter les réclamations, mais surtout les déclamations. Ils échouent très vite au contact de la réalité: sociale, religieuse, juridique, politique.

Dans un colloque de ce genre, il est normal que l'on discute des fins ou des plans à poursuivre. De quelle école rêvons-nous pour le Québec de l'an 2000? Tous les plans ne sont pas également justes, efficaces, désirables ou porteurs d'avenir. Il est donc utile de chercher à apprécier leurs avantages et leurs inconvénients, les valeurs qui les inspirent et les dérives qui les menacent. Mais il faut également, avec autant d'attention, regarder aux moyens, et notamment considérer de quelle manière pourrait se faire la transition à partir de la situation d'aujourd'hui. La question devient alors: quelle évolution paraît souhaitable et possible dans le Québec de 1981?

Je m'arrêterai ici à cette seconde question, qu'on délaisse généralement pour deviser à l'aise sur la solution générale que l'on croit tenir pour l'avenir.

2) Au-delà du mythe de la solution

Je souhaite que ce colloque sur la confessionnalité se révèle aussi utile que les conférences fédérale-provinciales sur la constitution, c'est-à-dire qu'il serve à démontrer qu'il n'y a pas de solution à ce problème. Car la confessionnalité n'est pas un problème; elle est une situation politique et doit être abordée comme telle. C'est ce que le Comité catholique a voulu souligner dans son rapport sur l'état et les besoins de l'école catholique en parlant de politisation

de la question confessionnelle (2).

Un problème comporte des données précises, convergentes, connues ou connaissables; il peut donc de ce fait, être résolu. Par exemple, on peut trouver solution à un problème d'arithmétique ou encore au problème des pluies acides. Mais une situation politique n'est pas de cet ordre. Ce qui fait l'élément politique, c'est précisément que les termes dans lesquels il est posé n'autorisent aucune solution au sens exact du terme. "Apparaît un vrai problème politique dans les données sont contradictoires, c'est-à-dire quand il est insoluble. Un problème politique peut seulement faire l'objet d'un règlement, mais non d'une solution" (3). Il peut alors y avoir compromis, pourrissement, évolution, conciliation, méthode d'autorité ou coup de force. Tout cela ne représente pas une solution, mais une recherche plus ou moins tâtonnante d'un équilibre dans un rapport de forces.

Il n'empêche qu'en matière de confessionnalité, on exige souvent une solution. C'est ainsi que plusieurs observateurs ont tendance à penser cette question, et bien d'autres problèmes de société, comme un problème exact et en termes qui font croire à une solution. Le mythe croissant de la solution évacue progressivement de nos consciences le sens du relatif, c'est-à-dire de l'humilité du politique.

Ecartant donc l'idée d'une "solution générale", je veux ici me limiter à souligner certaines données de départ qu'il est nécessaire de prendre en considération et certains points d'orientation qui permettent de faire face à la situation présente tout en ouvrant une perspective sur l'avenir.

3) Quelques données de départ

. Perception très différente de l'étendue du malaise

Pour les uns, le malaise confessionnel demeure un phénomène marginal: il se manifesterait dans quelques milieux isolés et chez quelques groupes bruyants mais très minoritaires. Il faudrait, en conséquence, ne pas lui accorder plus d'importance qu'il n'en a dans la réalité.

Pour d'autres, le malaise est généralisé. La confessionnalité serait une sorte d'hypocrisie structurelle qu'il faudrait partout dénoncer au nom de la vérité, au nom aussi de l'avenir même de l'éducation chrétienne.

Pour d'autres encore, le malaise serait avant tout sectoriel: il s'étendrait à quelques régions, comme Montréal, et à des secteurs précis de la population, comme les jeunes foyers et les personnes plus scolarisées. Il faudrait dès lors chercher un réaménagement local ou régional, en évitant de déranger tout le Québec parce qu'il se pose un problème à Outremont ou à Ste-Foy.

En tout état de cause, si l'on excepte certains cas particuliers, le malaise ne paraît pas à ce point aigu qu'il serait devenu politiquement intenable. Le taux de satisfaction face à l'éducation morale et religieuse demeure relativement élevé. Et les autorités politiques manifestent peu d'empressement à s'engager sur ce terrain.

. Représentations très variables de l'école catholique

Le débat sur la confessionnalité se trouve singulièrement embrouillé par le fait qu'on y véhicule de multiples images ou conceptions de l'école catholique.

Certains conçoivent l'école catholique sous le mode de la "petite école", du couvent ou du séminaire d'autrefois. Pas étonnant dès lors qu'ils jugent plutôt sévèrement l'école primaire ou la polyvalente d'aujourd'hui, qu'ils estiment être bien peu confessionnelles.

D'autres se représentent l'école catholique à l'image de ce qui se vit et s'exprime de la foi chrétienne dans les foyers et dans les communautés paroissiales. Ils la voient soulevée par les mêmes dynamismes et alourdie par les mêmes difficultés que l'on rencontre dans les familles et dans les paroisses. Ils refusent notamment de la juger au seul indice de la pratique religieuse des enfants ou de leurs parents.

Entre ces deux positions, on trouve évidemment toutes les représentations intermédiaires. Si bien que l'école catholique d'aujourdh'hui se trouve affrontée à un réel problème d'identité (qui rejoint la crise d'identité chrétienne qui assaille bien des consciences individuelles et plusieurs communautés). Que met-on au juste sous l'expression "école catholique"? Faute de répondre à cette question, le discours sur la confessionnalité demeure terriblement équivoque.

Par exemple, que valent tous les jugements qui circulent sur "le vécu confessionnel des écoles catholiques"? Bien rares sont ceux qui découlent de critères explicitement énoncés et reconnus. La plupart du temps, ces jugements ne servent qu'à révéler ce singulier mélange d'idées, d'observations, de préjugés et de justifications que l'on appelle "nos" opinions...

Notons au passage une incidence pratique au problème ici soulevé. Compte tenu de cette diversité d'opinions au sujet de l'école catholique, il devient de plus en plus nécessaire, sur le plan civil et ecclésial, que quelqu'un soit désigné pour définir les critères de confessionnalité de l'école. Autrement, nous verrons bientôt

des groupes catholiques réclamer divers modèles d'école catholique: celle de 1867, celle de l'avant-Concile et celle de l'après-Concile. En 1964, le gouvernement du Québec, à la suggestion et avec l'accord de l'épiscopat, a délégué ce pouvoir précis aux comités confessionnels du CSE. Il revient donc à ces comités de définir les critères de confessionnalité souhaitable et souhaitée pour ces "classes de personnes" que constituent les catholiques et les protestants.

. Marge de manoeuvre restreinte pour le gouvernement

Le droit actuel sur la confessionnalité et la jurisprudence qui l'accompagne laissent peu de marge de manoeuvre au gouvernement du Québec en cette matière. Les essais successifs et les échecs répétés concernant la restructuration scolaire de l'île de Montréal le démontrent à souhait. C'est donc un propos léger et inconsidéré de dire qu'il suffirait que le gouvernement fasse preuve de "volonté politique" pour "régler le problème".

Les droits et privilèges garantis aux catholiques et aux protestants - en bref, le droit à la dissidence dans l'ensemble du Québec et, dans les limites des villes de Montréal et de Québec, le droit à des écoles confessionnelles - font qu'il est difficile de modifier le système sans risque d'inconstitutionnalité.

Notons que si l'Assemblée nationale ne peut rien faire qui pourrait porter préjudice aux droits et privilèges garantis par l'article 93 de la constitution, il reste que les "classes de personnes" que forment les catholiques ou les protestants demeurent libres d'orienter les écoles selon leur volonté. C'est ainsi que bien des changements sont intervenus depuis 1867, changements voulus ou acceptés par les communautés catholique et protestante. Par exemple, l'admission des enfants juifs dans les écoles protestantes et l'acceptation de commissaires de foi judaïque au CEPGM.

4. Des points d'orientation

. Pertinence et légitimité des écoles catholiques

Le Comité catholique affirme sans ambages la pertinence et la légitimité d'écoles publiques catholiques dans le Québec d'aujourd'hui et de demain. Ce faisant, le Comité a conscience d'introduire résolument un élément de continuité et de cohérence avec la tradition scolaire du Québec, d'une part, et de refléter les attentes d'une large partie de la population, d'autre part.

Une telle affirmation ne vient pas nier la diversité socio-religieuse qui existe au Québec. Elle coïncide plutôt avec une juste notion du pluralisme, qui ne vise pas à effacer les différences mais à préserver les traits originaux des personnes et des groupes, dans le respect du bien commun. La différence catholique, comme d'autres, mérite d'être considérée et reconnue. Le pluralisme, ce n'est ni le nivellement, ni l'abandon (4).

. Pertinence et légitimité d'autres types d'écoles

Clairement depuis 1974, le Comité catholique affirme également la légitimité d'écoles différentes, afin de faire droit aux personnes et aux groupes, confessionnels et non confessionnels, qui souhaitent des écoles autres que catholiques ou protestantes. La reconnaissance des écoles en 1974 a été faite dans la perspective d'une pluralité éventuelle dans les types d'écoles. Le Comité écrivait alors: "Aucun type d'école confessionnelle ou non confessionnelle pourrait prétendre être la solution adaptée à toutes et chacune des situations scolaires. Avec la diversité croissante des situations, il n'y a plus de modèle unique qui puisse rendre compte de toutes les conjonctures et prétendre à une vocation universelle" (5).

C'est dans cette perspective d'un système scolaire se diversifiant selon les besoins que le Comité catholique entend continuer de promouvoir la place et le rôle propres d'une école catholique, cohérente et ouverte.

. Inévitabilité de certains changements de statut

Dans le contexte démographique et économique actuel, il est assez évident que ces autres types d'écoles n'apparaîtront pas en construisant de toutes pièces des écoles nouvelles et un nouveau réseau de commissions scolaires, à côté de celles qui existent déjà.

Le droit actuel habilite les commissions scolaires existantes à gérer des écoles autres que catholiques ou protestantes, selon le cas (7). De telles écoles ne sont pas nécessairement l'aboutissement d'un mouvement de déconfessionnalisation; elles peuvent émerger autrement, par exemple par un réaménagement des établissements, ou par la volonté d'assigner une nouvelle vocation pédagogique à une école existante. Il paraît cependant inévitable qu'en certains milieux, on doive recourir à un changement de statut. Cela ne peut manquer de déranger, mais cela paraît une exigence de la diversité à reconnaître. Il y a un prix à payer pour la diversité.

Ce point soulève de vives oppositions comme chacun sait. Certains reprochent sévèrement au Comité catholique d'oser même parler de cette question. C'est que l'on n'a pas encore perçu que tant que la diversification souhaitée ne se fera pas là où elle devrait se faire, tant que l'on insistera pour que cette diversification s'effectue totalement en marge du réseau catholique et sans le déranger un brin, rien ne bougera. Et tout le monde continuera de faire retomber sur l'école catholique des exigences de plus en plus lourdes et souvent contradictoires, qui ne peuvent que la saper à la longue, jusque dans ses fondements. Qui ne procède pas en temps et lieu à la préparation de sa maison ou aux rénovations

qui s'imposent, risque de se retrouver demain devant une maison branlant de toutes parts.

5. Conclusion

Ces points d'orientation contiennent deux éléments essentiels à tout choix politique:

Ils impliquent une continuité. En ce domaine confessionnel, comme en bien d'autres, on ne repart jamais de zéro. Il faut s'inscrire dans le prolongement de ce qu'ont été la société et l'école québécoises. La confessionnalité scolaire introduit des facteurs de continuité et d'ordre qu'il ne faut pas sous-estimer, une durée essentielle à la poursuite d'un projet. Les adaptations permanentes signifient rapidement l'épuisement de la substance humaine et sociale.

Ils impliquent une ouverture sur l'avenir. Ils permettent de fixer pour un temps le visage de l'école et ce à quoi les gens peuvent s'attendre. Ils incluent une possibilité de développement, suivant l'évolution des milieux. Ils donnent une certaine prise sur le futur.

NOTES

(1) L'article 28 du projet constitutionnel vient confirmer l'article 93: "Les dispositions de la présente charte ne portent pas atteinte aux droits ou privilèges garantis en vertu de la Constitution du Canada concernant les écoles séparées et autres écoles confessionnelles".

(2) Voir L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1979-1980, Conseil supérieur de l'éducation, pp. 65-109.

(3) De Jouvenel, De la politique pure, p. 248.

(4) Voir sur le sujet du pluralisme, L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1977-78, pp. 15-30, 101-111.

(5) Voies et impasses, I, No 106.

(6) Rapport 1979-1980, op. cit., p. 93.

(7) L.R.Q., I-60, art. 189, par. 3-4.

Liberté de religion et confessionnalité scolaire*

Yves Côté

1. Ce qu'édicte la Charte des droits et libertés

En ses articles 40, 41, 10 et 3, la Charte reconnaît le droit de recevoir un enseignement religieux ou moral conforme à ses convictions dans le cadre des programmes prévus par la loi. Elle reconnaît aussi le droit à l'instruction publique gratuite dans le mesure et suivant les normes prévues par la loi. De façon plus large, elle reconnaît le droit d'exercer en toute égalité la liberté de religion, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur le fait d'adhérer à l'une ou l'autre religion ou de n'en pratiquer aucune.

2. Ce qu'a sanctionné l'article 93 de l'Acte de l'Amerique du Nord Britanique de 1867

Ce qui précède n'efface assurément pas les droits constitutionnels garantis à certaines minorités. Effectivement, le paragraphe premier de cet article précise que rien dans la législation d'une province "ne doit porter préjudice à un droit ou privilège que la loi, lors de l'Union, attribue dans la province à une classe particulière de personnes quant aux écoles confessionnelles" et l'on sait que cette expression "classe particulière" réfère aux minorités catholiques romaines et protestantes. Mais il n'incombe pas à la Commission des droits de la personne d'étuder la somme des droits ainsi garantis par la Constitution à ces deux catégories de minorités.

---

* Conclusions d'une étude de la Commission des droits de la personne du Québec sur la liberté de religion et la confessionnalité scolaire. Le titre est de l'équipe de direction.

3. Le rythme de la transformation du milieu sociologique québécois n'a pas été suivi par celui de l'évolution du cadre juridique du système scolaire

Personne ne contestera que l'homogénéité de la population du Québec en matière de religion ait sérieusement été battue en brèche, ce qui ne signifie pas nécessairement que les catholiques de la région du grand Montréal ne désirent point conserver leur système d'écoles confessionnelles ainsi qu'en témoigne un sondage du Conseil scolaire de Montréal tenu en 1975 (1). Mais la question d'école "autre" que catholique romaine ou protestante se pose depuis très longtemps. Evoquée en 1928 par le Comité judiciaire du Conseil privé dans l'arrêt Hirsch vs Protestant School Board of School Commissioners of Montreal, (1928), A.C., 200, alors qu'il répondit par l'affirmative à la sixième question formulée en ces termes: "Can the Provincial Legislature pass legislation to establish separate schools for persons who are neither Catholics nor Protestants?". Cette hypothèse refit surface plus concrètement à compter de 1964 lorsque fut voté l'ex fameux Bill 60 qui marqua une étape importante dans le système scolaire du Québec. Cette loi laissa présager de l'ouverture d'écoles dites "autres" et atténua la rigueur de la confessionnalité du système scolaire public.

Mais depuis lors, peu de résultats tangibles et de décisions, alors que la situation sociologique poursuit son évolution... Au contraire, la responsabilité de reconnaître le caractère confessionnel des institutions d'enseignement s'est exercé globalement, sur la base d'une présomption, et n'a pas donné lieu aux analyses plus fines auxquelles l'on pouvait s'attendre (2).

4. Exemption des cours de religion et liberté religieuse

Le respect de la liberté religieuse peut prendre une forme que l'on pourrait qualifier de négative. C'est l'exemption des cours de religion pour les élèves qui n'adhèrent pas à cette religion. Selon les règlements du Comité catholique, cette exemption doit être assortie d'un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux. Pour rendre adéquat l'exercice du droit à l'exemption, il faudrait, comme le soulignait récemment le Conseil supérieur de l'éducation, une information objective des parents sur ce droit, la prise en charge sérieuse par l'école des élèves exemptés et l'application d'un programme de formation morale adapté à ces élèves.

Mais il ne s'agit là, croyons-nous, que d'une reconnaissance bien partielle du droit à la liberté de religion. La reconnaissance pleine et entière du droit à la liberté religieuse dans l'enseignement public consiste, croyons-nous, à accorder à tous, quelle que soit leur religion, des services d'égale qualité.

Le droit à l'exemption, même assorti des mesures que nous avons suggérées, oblige des personnes qui n'adhèrent pas à la confessionnalité affichée par l'école qu'ils fréquentent, à baigner dans le climat religieux de cette école. L'école confessionnelle, même si elle les dispense des cours de religion, n'assure donc pas le droit à l'enseignement non confessionnel pour ceux qui le désirent.

5. Face aux non-catholiques qui fréquentent l'école catholique ou désirent y travailler parce qu'elle constitue dans leur municipalité scolaire l'école publique et commune, l'école catholique est porteuse de discrimination

Dans l'état actuel des choses, l'institution scolaire confessionnelle catholique est conçue comme l'institution d'enseignement qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la formation chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative. Dans cette optique, ce n'est donc pas seulement par l'enseignement de la religion que se transmettent les valeurs, mais par l'ensemble de la démarche éducative.

L'école confessionnelle publique, conçue de cette façon, produit, si elle demeure l'unique école disponible, une double discrimination: premièrement, elle ne reconnaît pas à tous les élèves qui la fréquentent une égale reconnaissance de leur liberté de religion; deuxièmement, elle exclut de ses rangs les enseignants qui ne professent pas cette religion. Mais faut-il reconnaître que cette discrimination n'est pas illégale, parce qu'autorisée par une législation antérieure à la Charte.

6. Le respect des droits de la personne exige que l'Etat offre à tous, indépendamment de leurs convictions religieuses un enseignement public d'égale qualité

La mise en oeuvre de cette dernière recommandation est exigeante, mais si tous les êtres humains sont égaux en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi, pourquoi certains renonceraient-ils à un épanouissement conforme à leurs convictions profondes?

Assurément, la question des ressources disponibles et des coûts impliqués se pose dès le départ, mais les autorités doivent se mettre à la tâche, analyser les éléments du casse-tête, soupeser les hypothèses, convenir d'un échéancier, et cela, sans perdre de vue l'objectif à atteindre.

Des questions se posent comme la définition de l'école confessionnelle et son degré d'ouverture aux "autres", la possibilité d'un partage maximal des ressources humaines et matérielles, la place réservée dans le système public aux groupes ethniques et aux groupes minoritaires confessionnels tels des Orthodoxes et les Juifs (3), la meilleure façon de transformer l'approche négative que constitue l'exemption en un libre choix consciemment consenti, etc... Mais tous, qu'ils professent ou non une religion, doivent recevoir un enseignement public d'égale qualité. Le droit à l'éducation, sans discrimination, l'exige.

La parole est maintenant au législateur: c'est à lui qu'incombe la responsabilité d'ajuster le système scolaire public pour le rendre respectueux de toutes les convictions, c'est-à-dire ouvert au pluralisme.

---

(1) Voir "Les aspirations des parents de l'Île de Montréal face à la religion et à l'école", par N. Wener, 1975. Etude commanditée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal. Cette étude révèle toutefois des nuances significatives en ce qui concerne l'étanchéité de la confessionnalité et l'homogénéité des commissions scolaires.

(2) A ce sujet, voir notamment: Guy Houle, Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec, Annexe (1) rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1966, c. 6; Patrice Garant, Droit et législation scolaires,

McGraw-Hill, 1971, Ch. 2. Précisons quant à nous que la Loi de l'instruction publique parle de commissions scolaires pour catholiques ou pour protestants (Art. 48-49) et que, en ce qui concerne la confessionnalité des établissements d'enseignement, tous sont, ou catholiques ou protestants, en vertu d'une reconnaissance légale en ce sens des deux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation (Résolution No 113.21, 113e réunion, 19 et 20 septembre 1974, autorisée par la Loi du Conseil supérieur de l'éducation S.R.Q., 1964, Ch. 234, art. 22).

(3) A ce sujet, voir "L'école et les enfants de divers groupes ethniques et religieux", Recommandations au ministre de l'éducation, Québec, août 1979, par le Conseil supérieur de l'éducation.

Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec

Mgr Bertrand Blanchette

Pour éviter toute méprise, je tiens d'abord à dire que je ne suis pas ici au nom de l'Assemblée des évêques du Québec. J'ai d'ailleurs compris que ce n'était pas là l'intention des responsables du colloque puisqu'ils m'y ont invité personnellement. C'est donc un évêque du Québec qui vous parle, mais avec le souci cependant de montrer un peu comment des évêques, dans le Québec d'aujourd'hui peuvent porter la question de la confessionnalité scolaire.

Une rencontre comme celle-ci a l'avantage, non pas tant de nous permettre d'entendre réaffirmer des positions, souvent connues pour l'essentiel, mais plutôt de tenter de les comprendre, grâce à une écoute mutuelle attentive. Dans cet esprit, permettez-moi d'abord quelques observations générales susceptibles d'aider à situer la perspective propre à des personnes qui sont responsables d'éducation chrétienne dans un diocèse. Ces observations réfèrent aux notions de culture et d'institution. Je les exprime tout simplement sous forme d'une proposition: l'éducation chrétienne a tout avantage à être intégrée à une culture et à garder le support d'une institution.

I- Quelques considérations générales

1. L'école et la culture

Dans sa déclaration de 1977 sur "L'école catholique", la Congrégation pour l'éducation catholique dit ceci: "L'Ecole Catholique, comme toutes les écoles, est orientée vers la transmission systématique et critique de la culture, en vue de la formation intégrale de la personne..." (No 36).

Cette façon de voir le rôle de l'école me paraît fort intéressante. Nous reconnaissons tous que l'école ne peut pas se limiter à la transmission de connaissances, si importantes soient-elles. Nous voulons une école qui cherche à assurer à ses jeunes une éducation de toute la personne. C'est une requête à peine contestée aujourd'hui, même si l'école y répond plus difficilement qu'autrefois.

Or, l'éducation intégrale de la personne est étroitement liée à la culture et aux valeurs qu'elle véhicule. La transmission des connaissances et, plus encore, l'éducation sont étroitement tributaires du milieu culturel ambiant: milieu scolaire, milieu familial, milieu paroissial ou urbain, milieu du "village global" que nous réflètent les media de communication. Ce milieu est le véhicule d'une culture que certains n'hésitent pas à qualifier de "culture nouvelle".

Or, la dimension religieuse est partie intégrante de cette culture. Cela est vrai dans notre monde occidental; cela est vrai au Québec. Dans un message aux responsables de l'éducation, publié en octobre 1978, les évêques du Québec affirment:

> Il existe des liens étroits entre notre culture nationale et la foi chrétienne qui a marqué la naissance et la croissance de notre peuple. A l'origine de notre histoire, comme à la source de nos oeuvres d'art et de notre littérature, nous retrouvons, jusqu'à ces dernières années, l'inspiration religieuse.

Ces liens entre notre culture nationale et la foi chrétienne existent encore, même s'ils ne sont pas aussi forts qu'autrefois. Des penseurs comme Cox et Greely ont reconnu que le monde moderne était beaucoup moins sécularisé qu'il n'avait paru d'abord. Nombre de scientifiques sont sans doute étonnés de la résurgence du phénomène religieux, eux qui avaient pensé que leurs explications éroderaient progressivement la place et l'idée même de Dieu. Au Québec même, plusieurs se sont redécouverts plus "religieux" qu'ils n'auraient

cru il y a quelques années. A mon sens, le désir exprimé par une majorité de parents de garder l'enseignement religieux à l'école tient, pour une large part, à ce sentiment religieux.

On objecte souvent: "Cette demande des parents est souvent marquée d'ambiguités. Que signifie ce désir d'enseignement religieux exprimé par des parents qui ont pris beaucoup de distance par rapport à la pratique religieuse ou à d'autres formes de pratique chrétienne?" A cela, je suis tenté de répondre: "D'abord, mettons tout en oeuvre pour que se dissipent ces ambiguités. Mais reconnaissons aussi que ces ambiguités témoignent du lien étroit qui lie la dimension religieuse à la culture. C'est en effet le propre de la culture de tenir compte de l'irrationnel, de l'intuitif, du sentiment... Ces ambiguités font aussi partie de notre bagage culturel".

Dans cette perspective, si nous éliminons la dimension chrétienne de notre culture, nous l'amputons d'une composante qui lui est propre. Si, dans notre éducation, nous ignorons la dimension chrétienne, nous transmettons à la génération qui monte un patrimoine culturel appauvri.

Voilà donc le grand avantage de l'école catholique: elle laisse à la religion sa place dans la culture. Pour des jeunes, cela est d'une grande importance, surtout dans le régime scolaire actuel. Ce régime en effet, a tendance, surtout au secondaire, à compartimenter les disciplines et à les spécialiser. Quels sont les lieux d'intégration du savoir dans nos écoles polyvalentes? Quelles sont les disciplines qui font les liens entre les nombreuses connaissances que reçoit un jeune? Reconnaissons qu'il en existe peu. Et cela est particulièrement sérieux dans un environnement qui est tout aussi dispersant. Car plus que jamais, notre environnement fabrique des marchands de valeurs et de contre-valeurs pour à peu près n'importe quoi.

Ainsi, quand la religion a sa place dans l'univers des connaissances et dans la vie scolaire, le jeune perçoit qu'elle n'est pas en marge de la vie ou affaire de fins de semaine. Bien plus, il bénéficie de la valeur intégrante de la religion dans sa vision de la vie et sa conception de l'univers. Car il revient à la religion de donner le sens premier ou profond des personnes et des choses; il lui revient d'être au centre et au coeur de la vie. Les valeurs religieuses jouent normalement la fonction d'un pôle magnétique capable de donner une orientation à tout le champ des valeurs. Quand la religion est présentée au jeune dans cette perspective, elle lui sert de force d'intégration et elle peut susciter des options fondamentales assurant l'orientation de toute la vie.

On pourrait d'ailleurs souligner que la culture elle-même a un semblable avantage à demeurer en lien avec la religion. Car celle-ci peut lui fournir les pôles intégrateurs dont elle a besoin. Les valeurs culturelles ont d'autant plus de poids qu'elles sont harmonisées entre elles et soutenues par quelques valeurs de fond. Celles que propose l'Evangile ont cette capacité car elles constituent la meilleure réponse aux besoins les plus fondamentaux de l'homme. Quand les valeurs évangéliques sont incarnées dans des chrétiens et des chrétiennes vivants, elles représentent le meilleur service rendu à l'homme et à la société.

Lorsque les parents demandent l'enseignement religieux à l'école, ils ont, je crois, cette intuition, généralement assez claire, de la valeur intégrante de la religion dans la vie. Le Livre vert et l'Enoncé de politique et plan d'action du Ministère de l'éducation ont reconnu et confirmé cette volonté de l'ensemble des parents. Les valeurs qui y sont affirmées peuvent effectivement avoir cette fonction intégrante dans le projet de vie d'un jeune, aussi bien que dans un projet éducatif.

2. La valeur de l'institution

Pour aider à comprendre la position des évêques, il est nécessaire de rappeler la place qu'ils accordent à l'institution, dans le cas présent, à l'institution scolaire dans la vie d'une communauté ecclésiale.

Quel est l'apport d'une institution? Elle fournit, bien sûr, un cadre juridique. Mais ce cadre juridique existe avant tout pour fournir un soutien "organique" permettant à la vie de l'institution de s'exprimer, et de s'exprimer de manière cohérente.

Il n'est pas inutile de refaire ces affirmations, banales en apparence. Car certains manifestent une sorte de parti-pris de doute en regard de toute forme d'institution. Elle serait une menace à l'expression spontanée de la vie. On l'a affirmé pour le mariage, la famille, l'Eglise, l'école... Certains ont considéré la possibilité d'une société sans école. Des chrétiens souhaitent que l'institution ecclésiale soit ramenée à la seule dimension communautaire. D'autres estiment peu évangélique "l'utilisation d'un système scolaire" pour réaliser une éducation chrétienne dont la responsabilité revient en propre aux communautés chrétiennes elle-mêmes.

A ce propos, permettez- moi une comparaison avec le monde vivant. Il n'y a aucune difficulté à ce que des organismes simples comme des hydres ou des éponges produisent des bourgeonnements improvisés et spontanés. Mais quand un organisme a la complexité et souvent la taille d'un mammifère, il ne peut pas se dispenser d'une charpente de soutien. Ce qui est alors remarquable, c'est que cette charpente osseuse est aussi une structure pleine de vie: elle est le lieu de production de globules rouges, cellules essentielles à la vie. Autrement dit, c'est la vie elle-même qui prend l'initiative de se bâtir des structures; elle y perd peut-être en spontanéité mais elle y gagne en raffinement et en efficacité.

Je veux dire par là que si la spontanéité est importante, elle n'est pas toujours la meilleure ni la seule servante de la vie. Quelqu'un a dit: "Il faut à notre espèce des devoirs pour faire des sentiments". Autrement dit, les devoirs aident à soutenir les sentiments. Il en est de même pour les institutions: elles peuvent canaliser, harnacher les dynamismes de la vie pour les aider à déployer toute leur "énergie potentielle". D'ailleurs, dans notre société moderne, ne voyons-nous pas naître spontanément une quantité considérable de groupes et d'organismes qui tendent rapidement à se structurer et à s'institutionnaliser?

Je reconnais cependant que l'institution a sa force d'auto-conservation et, lorsqu'elle vieillit, elle risque de partager le sort d'un système osseux qui, avec l'âge, se minéralise et perd une part de sa vitalité. Faut-il alors la supprimer ou tenter de la rajeunir? On peut, par exemple, trouver plusieurs bonnes raisons pour proposer "une société sans école" mais qui va assumer le rôle actuel de l'école?

Il est vrai que les communautés chrétiennes pourraient et devraient s'impliquer davantage dans l'éducation des enfants. Malheureusement, pour l'éducation chrétienne comme pour le reste de la vie scolaire, les parents paraissent souvent distants et mal à l'aise. Mais il existe de plus en plus d'exemples de participation des parents, au moment de l'initiation sacramentelle, par exemple.

Enfin, si nous regardons un peu notre histoire, ce sont les communautés chrétiennes qui se sont données ces écoles. Et elles les ont voulues chrétiennes, catholiques ou protestantes. Pourquoi alors ceux qui désirent l'éducation chrétienne pour leurs jeunes ne pourraient-ils bénéficier du soutien d'une institution? Car, il faut le reconnaître, les avantages d'une éducation chrétienne à l'école sont considérables. Les parents qui la veulent peuvent la confier à des maîtres dont la compétence pédagogique est reconnue.

Au primaire, ces pédagogues sont des personnes qui passent le meilleur de leurs journées avec les enfants; ils peuvent intégrer à leur enseignement le "vécu" des enfants. Sans oublier le poids des garanties assurées par la reconnaissance juridique: nombre d'heures d'enseignement, programmes, manuels, animation pastorale, soutien pédagogique, etc...

Certains diront que c'est là une recherche de sécurité et de maintien de statu quo. Il ne serait pas honnête de croire les parents intéressés aux seules valeurs du passé; ils ont misé beaucoup sur les valeurs de changement au cours des quinze dernières années. Faut-il s'étonner qu'ils soient de nouveau à la recherche des valeurs de stabilité? Et s'étonner que les parents, les communautés chrétiennes ne soient pas prêts à sacrifier, du jour au lendemain, des institutions catholiques qui sont le fruit de leurs convictions et de leurs efforts?

II. Quelques orientations

Ces quelques considérations - évidemment trop brèves et trop partielles - nous aident, j'espère, à comprendre certains des motifs pour lesquels les évêques du Québec privilégient l'école catholique: elle offre un appui institutionnel qui permet d'intégrer l'éducation chrétienne à la culture transmise aux jeunes.

1. De fait, le "Message des évêques du Québec aux responsables de l'éducation" réaffirme ceci:

> Dans le Québec d'aujourd'hui, c'est un fait, l'unanimité religieuse n'existe plus. Nous constatons une diversité de croyants, d'options et d'appartenances religieuses. Au sein de cette pluralité reconnue, nous croyons que la foi chrétienne peut apporter une contribution qui enrichira à la fois la vie scolaire et la vie sociale. C'est pourquoi l'école confessionnelle représente à nos yeux un enjeu important pour l'Eglise du Québec, cela va de soi, mais aussi pour la vitalité de la société québécoise elle-même.

> L'école confessionnelle catholique vise, en effet, à former un certain type d'homme et de femme dont le développement personnel déborde de beaucoup le seul diplôme et les seules valeurs d'efficacité et de rentabilité.
>
> Dans ses préoccupations éducatives, l'école catholique se laissera donc guider avant tout par les impératifs de l'Evangile: la priorité accordée aux personnes et le souci de mettre les institutions à leur service, la préoccupation des petits et des pauvres, la soif de justice et la volonté de service. S'ils sont pris vraiment au sérieux, ces impératifs peuvent contribuer à rendre plus humain le visage de l'école et de la société. C'est sous cet aspect surtout qu'une école audacieusement confessionnelle dans les faits constitue un enjeu réel pour la société et l'Eglise du Québec.

Mais les évêques du Québec sont conscients que le pluralisme a pris racine au Québec, qu'il y est vraisemblablement enraciné pour longtemps. Or, ce pluralisme se manifeste dans des écoles qui sont à la fois publiques et confessionnelles. On peut rechercher lequel de ces deux caractères doit primer l'autre et conclure, comme l'a fait la Commission des droits de la personne, que les écoles sont d'abord publiques avant d'être confessionnelles. Ce qui me paraît difficilement contestable.

Il en résulte d'abord l'obligation de respecter la liberté religieuse de chacun; depuis Vatican II, personne ne peut plus mettre ce principe en doute. En résulte aussi l'obligation pour les écoles confessionnelles d'être ouvertes, accueillantes même à des jeunes qui ne partagent pas la foi catholique. En cela aussi, elles manifesteront leur caractère "catholique" qui est tout à l'opposé d'une vision fermée ou sectaire.

En pratique, il revient en propre au Comité catholique de trouver, par voie de réglementation, les mécanismes les plus adaptés permettant aux enfants non-catholiques de fréquenter une école catholique dans le respect de leur liberté religieuse. Or le Comité catholique

a proposé un régime d'exemption pour ces jeunes; régime qui, encore, mérite d'être appliqué avec beaucoup d'ouverture d'esprit et de respect. On pourra dire, à la suite de la Commission des droits de la personne, qu'il s'agit d'une situation "porteuse de discrimination". Cela ne signifie cependant pas que là où il y a exemption, il y a discrimination. Dans son rapport sur "L'État et les besoins de l'éducation" en 1979-80, le Comité catholique apporte sur ce point des précisions utiles.

Une difficulté, bien sûr, demeure. L'école catholique vise à réaliser un projet éducatif qui va la faire baigner dans une atmosphère chrétienne. Et plus son caractère catholique est accentué, plus le respect des non-catholiques est délicat à assurer.

Reconnaissons cependant que nos écoles ne pourront pas être une sorte de "serre chaude catholique" complètement hermétique aux courants d'air du pluralisme ambiant! Si elle accomplit son rôle de transmettrice d'une culture, elle va être influencée inévitablement par les valeurs du pluralisme. Il sera donc normal, par exemple, que la présence d'un certain nombre d'élèves non-catholiques marque, à sa manière, le projet éducatif de l'école catholique. Ce projet éducatif devrait être particulièrement attentif aux valeurs d'accueil, de respect et de tolérance.

Toutefois, accueil, respect et tolérance supposent aussi un sain réalisme. A mon sens, c'est la nature du pluralisme lui-même qui invite au réalisme. Le véritable pluralisme implique l'affirmation des valeurs auxquelles on croit, en même temps que le respect des valeurs affirmées par celui de la majorité que celui de la minorité. Le pluralisme qui nivellerait les valeurs respectives de chacun à leur plus petit commun dénominateur ne saurait être reconnu comme une valeur en lui-même. Autrement, toute minorité, si infime soit-elle, pourrait prétendre réduire au silence n'importe quelle majorité et bloquer toute forme de consensus social. Ce

n'est pas ainsi que procède habituellement la vie: sous toutes ses formes, elle vise plutôt à l'expression réelle des différences. A titre d'exemple et de comparaison, il est intéressant de considérer la politique d'un gouvernement relativement à la langue (Loi 101) et la politique d'une institution comme Radio-Canada lors des Fêtes de Noel ou de Pâques...

2. Quelle vie d'évolution faut-il prévoir pour notre système scolaire québécois? A ce sujet, les évêques affirment dans leur message d'octobre 1978:

> Puisque le pluralisme est devenu une réalité sociologique qu'on ne peut ignorer, il nous apparaît nécessaire, voire urgent, de chercher à introduire progressivement une plus grande diversité dans notre système scolaire. Différents types d'écoles s'imposent surtout dans les milieux cosmopolites où un seul modèle scolaire ne parvient pas à satisfaire les attentes de la population.

On aura remarqué que les évêques du Québec n'ont pas voulu affirmer davantage. Faut-il ou non un troisième réseau ou l'apparition d'écoles autres au sein des réseaux actuels? Je ne suis pas sûr qu'il revienne à l'Assemblée des évêques de le déterminer. Ce sont des questions très complexes dont beaucoup de coordonnées débordent largement le domaine strictement pastoral.

Je ne crois pas faire erreur en l'affirmant, il existe au sein de l'épiscopat un désir que cette évolution s'adapte aux conditions souvent assez différentes des diverses régions du Québec. Inutile de vous dire que les écoles des Iles-de-la-Madeleine ne sont pas celles du quartier Saint-Henri; qu'une école neutre est plus facile à imaginer à Montréal qu'en Gaspésie. Il revient d'abord aux chrétiens d'un diocèse, d'une localité donnée, de chercher avec leur évêque et leurs pasteurs les meilleures voies d'avenir, compte tenu des organismes intéressés: Commissions scolaires, Comité catholique, directions d'écoles, comités d'écoles, etc... Mais,

on l'a bien vu dans le cas de Notre-Dame-des-Neiges, il est fort possible que, même au niveau local, l'unanimité ne soit pas facile à réaliser. Ce qui montre bien aussi que le pluralisme n'est pas facile à vivre, surtout quand il existe aussi à l'intérieur de l'Eglise.

Peut-être est-il opportun de noter ici que les Conférences ou Assemblées d'évêques n'ont, sauf en de rares cas, qu'une autorité morale sur les évêques qui en font partie; une autorité qui tient largement aux consensus établis entre eux. Les Conférences ou Assemblées d'évêques rendent de très grands services aux évêques diocésains. Mais je ne suis pas sûr qu'il y ait avantage à leur demander d'intervenir souvent comme si elles constituaient une sorte de palier de gouvernement. Plusieurs catholiques souhaitent une plus grande décentralisation de Rome vers les diocèses, là où les successeurs des Apôtres sont pasteurs. Comme eux sans doute, je ne suis guère intéressé personnellement à une recentralisation au niveau du Québec ou du Canada, surtout pour le règlement de questions dont les incidences sont différentes dans les diocèses. Ceci dit, afin que l'on ne s'étonne pas de voir l'évêque diocésain assumer sa responsabilité propre, lorsqu'il s'agit de problèmes relatifs à l'éducation chrétienne dans son diocèse.

3. De quelle façon les évêques du Québec songent-ils à assumer leur responsabilité?

Je crois pouvoir affirmer que l'ensemble des évêques désirent assumer leur responsabilité dans une perspective de plus en plus pastorale. Nous voulons aller encore plus loin dans la voie pastorale de l'évangélisation, de l'éducation de la foi, de la catéchèse aux adultes.

C'est d'abord ce service que les chrétiens sont en droit d'attendre de leurs pasteurs. Ce sera de plus la meilleure manière de dissiper

certaines des ambiguïtés dont je parlais il y a un instant. Trop de catholiques en effet désirent l'enseignement religieux et une école catholique pour leurs enfants alors qu'ils sont eux-mêmes mal situés en regard de leur propre foi et de son expression, celle de la pratique religieuse en particulier. Ils sont encore marqués par une culture religieuse mais leur foi n'est pas toujours bien éclairée. Que désirent-ils précisément pour leurs enfants?

Il nous semble que l'un des défis actuels des pasteurs, évêques ou prêtres, consiste à réduire cette distance qui existe entre la foi et la culture de plusieurs chrétiens, entre leur foi et leur agir moral, entre leur foi et leur pratique chrétienne. Nous espérons les aider à donner à leur foi sa valeur d'intégration de toutes les dimensions de leur vie. En somme, cette cohérence qui fait la valeur de l'école catholique, nous aimerions qu'elle se réalise aussi pour les parents et les éducateurs. A cette fin, nous offrirons les services d'une éducation permanente de la foi et d'une catéchèse aux adultes.

Car, quelle que soit l'évolution juridique de l'école actuelle, nous serons toujours ramenés à la réalité d'une population diversifiée et qui cherche la meilleure manière de vivre ensemble. Un travail d'approfondissement et de clarification des convictions constituera, croyons-nous, un apport positif pour l'avenir de notre école. C'est le placement sur lequel nous voulons miser de plus en plus.

Confessionnalité et pluralisme dans les écoles québécoises

Michel Stein

Nous souffrons aujourd'hui d'un encombrement
de moyens et d'une pénurie de visions.

Camille Laurin

1. Les fondements principaux de l'intervention du MEQ en regard de la confessionnalité et du pluralisme

a) Les principes philosophiques et juridiques

- La liberté religieuse

On a beaucoup dit et écrit ces dernières années sur la liberté de conscience en matière religieuse. La plupart du temps, on en fait un principe absolu qui serait de l'ordre d'un théorème géométrique. Il s'agit plutôt d'un principe d'ordre ethnique et politique qui s'applique au gouvernement d'une société, pluraliste au niveau des valeurs et des idéologies, multiconfessionnelle au niveau des options religieuses.

Dans un tel contexte, on affirme la nécessité pour l'Etat d'être neutre en matière confessionnelle. La fin propre du pouvoir civil consiste à pourvoir au bien commun temporel de tous les citoyens. Il cherche ainsi à créer les conditions sociales les plus favorables à l'épanouissement des membres de la société. Si et dans la mesure où cette fin est assurée, l'Etat doit favoriser, par ses lois, ses règlements et ses institutions, le respect de la liberté des consciences, en matière religieuse comme en d'autres matières.

La neutralité de l'Etat n'est donc pas purement passive. Elle commande positivement une reconnaissance de la liberté des consciences comme valeur collective ainsi qu'un appui à toute initiative qui en est l'expresion. L'appui de l'Etat peut prendre diverses formes selon les circonstances et se trouve toujours conditionné par la poursuite harmonieuse du bien commun. Cet appui devient ainsi encouragement, protection, promotion de l'exercice de cette forme de liberté qu'est la liberté de conscience en matière religieuse.

Entendue dans ce sens, la liberté de conscience en matière religieuse est reconnue depuis fort longtemps dans le droit scolaire et a été favorisée par divers éléments de l'organisation scolaire au Québec. J'expliquerai plus loin comment le gouvernement propose des modalités d'application de ce principe de la liberté de conscience dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Pour le moment, nous pouvons affirmer que des services publics répondent aux besoins et aux aspirations des citoyens en matière religieuse, pourvu que cela ne contredise pas l'ordre public et que puisse exister une association entre le pouvoir civil et les Eglises en vue d'aménager des services publics confessionnels dans le respect de la justice et de la liberté de tous. L'opportunité de concevoir, d'organiser et de maintenir de tels rapports entre l'Etat et les Eglises résulte d'un jugement politique prudentiel qui doit être révisé de temps à autre pour prendre en compte l'évolution des rapports sociaux. Pour certains analystes, le temps est venu au Québec de revoir l'équilibre de ces rapports afin de les adapter à une situation sociale nouvelle. Pour d'autres, l'aménagement concret des rapports Eglise-Etat et des aspects confessionnels du système scolaire, prévu dans les lois et les règlements actuels, permet déjà une évolution dans le sens d'une société marquée de plus en plus par le pluralisme.

Le principe de la liberté de conscience en matière religieuse s'est traduit dans le droit scolaire de manière très précise au

cours des années. Je rappelle entre autres, quatre dispositions qui ont favorisé et favorisent encore aujourd'hui l'exercice de cette liberté:

a- Le droit constitutionnel des catholiques et des protestants, reconnu par l'AANB (art. 93) d'avoir accès à des écoles confessionnelles catholiques ou protestantes selon la situation qui existait au moment de l'Union du Haut et du Bas Canada.

b- Le droit à la dissidence, inscrit depuis 1841 dans notre droit scolaire, concerne également les catholiques et les protestants. Si dans un milieu donné, ils se trouvent en minorité, la loi leur reconnaît certains pouvoirs de déclarer dissidence et de constituer une corporation de syndics pour gérer une école de leur dénomination religieuse.

c- La clause de l'exemption de l'enseignement religieux, catholique ou protestant, s'inspire de ce droit à la dissidence, reconnu par la Loi sur l'instruction publique. La clause de l'exemption permet en fait l'exercice dans l'école de la dissidence individuelle à toute personne qui ne professe pas la religion de la majorité, catholique ou protestante.

d- Enfin, les droit complémentaires des parents et des enfants apparaissent comme des corollaires au principe de la liberté de conscience. On les trouve affirmés dans toutes les grandes chartes des droits de l'homme. Ils ont été réaffirmés dans les préambules de deux lois québécoises: celle sur le Conseil supérieur et celle sur le MEQ:

1) Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité;

2) Les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leurs convictions, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants;

3) Le droit des personnes et des groupes de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins.

L'ensemble des principes et des droits fondamentaux qui viennent d'être rappelés ont inspiré les lois et les règlements qui régissent aujourd'hui l'éducation scolaire pour ce qui est des aspects confessionnels. C'est également là que s'enracinent les structures actuelles du MEQ et des commissions scolaires qui assurent par un aménagement organique l'insertion de la dimension confessionnelle dans le système scolaire québécois.

b) Les principes éducatifs

Les principes philosophiques et juridiques sont l'arrière-plan du paysage scolaire alors que les principes éducatifs en constituent les couleurs et les contours. Je rappellerai ici brièvement trois principes tirés de L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979) pour indiquer leur pertinence par rapport au sujet qui nous occupe au cours de ce colloque.

- Une école centrée sur l'enfant

C'est la première orientation éducative de l'école au Québec. Dans ce sens, l'école, avec tout ce qu'elle comporte - programmes d'études, aménagement d'horaires, équipement, matériel didactique, journées pédagogiques, conventions collectives de travail, etc. - toute l'école est une réponse aux droits de l'enfant de

> "bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales et de devenir un membre utile de la société".
>
> (Déclaration des droits de l'enfants, Beyrouth, 1959, principe 7).

Dans le débat autour de la confessionnalité, ce principe risque d'être oublié, et il n'est pas inutile de redire que l'école n'est "ni pour l'Etat, ni pour l'Eglise, ni pour les parents, ni pour les enseignants; elle est pour l'étudiant et pour son éducation complète" (Voies et impasses, Vol. I, No 107).

L'Etat a donc la responsabilité de voir à organiser les meilleurs services éducatifs possibles pour que chaque jeune qui fréquente l'école reçoive une éducation complète sur tous les plans de son développement personnel.

- Une école foyer de culture

Un deuxième principe éducatif vient fonder une autre mission de l'école. En plus d'être appelée à servir les droits de chaque enfant dans la poursuite d'un itinéraire personnel, l'école est aussi "le lieu de convergence de la culture", selon les mots de la politique de développement culturel du gouvernement. Cette mission socio-culturelle, l'école la remplit en orientant l'action éducative selon une constellation de valeurs généralement partagées dans la vie quotidienne du peuple d'ici.

A cet égard, la religion, en particulier les religions catholique et protestante, constituent un bien patrimonial et culturel qu'il importe de transmettre aux jeunes générations qui fréquentent les écoles publiques. Le gouvernement a rappelé l'importance de cette dimension dans le Plan d'action.

> "L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs spirituelles et religieuses partagées par la majeure partie de la population;
>
> - le sens de l'intériorité qui révèle la profondeur de l'existence humaine,
>
> - le sens du sacré et l'ouverture à la transcendance qui, dans la tradition judéo-

chrétienne et dans la tradition catholique, ouvrent sur un Dieu personnel et permettent d'atteindre une plénitude de l'existence;

- le sens de la gratuité qui s'enracine dans la charité et le don de soi". (No 2.2.16).

Pour ce qui est de la manière concrète dont ces valeurs pourront être véhiculées par l'éducation scolaire, bien des modèles sont possibles, mais ils présenteront une combinaison différente des trois même éléments:

- la place et le type d'enseignement religieux dispensé à l'école;
- la place et le type de services confessionnels offerts à l'élève, comme services personnels et comme activités complémentaires;
- la plus ou moins grande insertion de la dimension religieuse dans les objectifs que poursuit l'école en relation avec les attentes du milieu.

- Une école orientée par un projet éducatif

Nous verrons plus loin les modèles concrets qui sont proposés actuellement par le gouvernement. Pour l'instant, indiquons un dernier principe éducatif qui fonde les types d'école que le MEQ veut promouvoir. C'est le principe de la décentralisation appliquée au monde scolaire, selon lequel le pouvoir de décision appartient primordialement à ceux qui sont concernés de plus près par les conséquences de la prise de décision. A partir de ce principe, on a développé le concept et la pratique du projet éducatif qui se caractérise essentiellement par une prise en charge de l'école par la collectivité locale. Elle s'approprie alors les finalités et les objectifs de l'éducation scolaire fixés par l'Etat en les intégrant à une volonté commune et concertée de répondre aux besoins et aux problèmes concrets des enfants. Cette perspective du projet éducatif, élaboré et réalisé pour chaque école, veut

respecter pleinement la diversité des options morales, des croyances religieuses et des conceptions pédagogiques. Elle permet de prendre en compte le pluralisme grandissant de la société et de faire en sorte que ne soit pas imposé un modèle unique d'école pour tout le Québec. Le Plan d'action du gouvernement est très explicite sur ce point:

> "Un tel pluralisme, qui donne relief, couleur et valeur à la diversité dont il reconnaît la richesse et l'originalité, paraît être une condition de la véritable démocratie, qui repose notamment sur le droit à la différence. Le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement".
> (Nos 1.4.4 et 1.4.5).

Affirmer la nécessité pour chaque école de bâtir son projet éducatif c'est, pour l'Etat, reconnaître comme une valeur démocratique et un dynamisme social la diversité des individus et des collectivités. Cela est vrai pour le domaine religieux comme pour les autres.

Il convient d'ajouter une remarque en terminant cette partie. Les principes philosophiques, juridiques et éducatifs dont s'inspire le MEQ ne sont pas des absolus et ne peuvent être revendiqués comme tels par aucune instance. Ces principes appartiennent à l'ordre contingent de la politique, c'est-à-dire l'art et la pratique du gouvernement d'une société humaine. En d'autres termes, l'art et la pratique du possible. Ainsi, les principes d'action du gouvernement dans le domaine scolaire sont subordonnés aux exigences du bien commun, de l'ordre public et de la justice distributive. Cette subordination est d'autant plus forte lorsqu'une société – et c'est le cas de la nôtre – se trouve dans un contexte de restriction des dépenses publiques. On parle de gestion de la décroissance, qu'il s'agisse de ressources humaines, financières ou matérielles. Cela ne peut être ignoré lorsqu'on disserte sur les responsabilités de l'Etat au regard des aspects confessionnels de l'organisation scolaire.

2. Une organisation scolaire diversifiée

Le choix politique qui a été fait pour organiser la diversité et respecter le pluralisme dans le système scolaire favorise à la fois une continuité avec nos traditions et une évolution vers un nouvel équilibre social. Ce choix est bien connu. Il a été largement expliqué depuis la publication de L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979):

> "Les écoles publiques québécoises peuvent être catholiques, protestantes ou non confessionnelles". (No 1.6).

Nous nous limiterons ici à quelques remarques qui permettront de préciser cette orientation gouvernementale.

Pour ce qui est des écoles confessionnelles, catholiques ou protestantes, une grande diversification est possible. Il n'y a pas un seul modèle d'école catholique; il n'y a pas une seule manière d'insérer la dimension chrétienne dans le projet éducatif d'une école. Certaines balises, certains points d'appui sont fondamentaux. Des critères peuvent être élaborés, qui distinguent une école catholique d'une école non confessionnelle. C'est pourquoi d'ailleurs on a retenu le mécanisme d'une reconnaissance juridique par un organisme, en l'occurence le Comité catholique, habilité à déclarer qu'un projet éducatif est conforme ou non à la conception chrétienne de l'homme et de la vie que propose la foi catholique (1).

---

(1) Il importe de remarquer que la "reconnaissance" n'appartient pas à l'Etat, qui est neutre et n'a pas à intervenir dans la détermination des contenus des croyances religieuses. Le législateur a confié cette reconnaissance aux comités confessionnels, des organismes mixtes (coordination de l'action de l'Etat et des Eglises), ce qui ne répugne pas à la neutralité et à l'impartialité de l'Etat.

Toutefois, l'existence d'écoles non confessionnelles ne fait pas en sorte que les écoles confessionnelles n'accueillent que les seuls catholiques. L'école publique confessionnelle, même s'il existe des écoles non confessionnelles, demeure une école commune, ouverte à tous ceux qui veulent la fréquenter, quels que soient d'ailleurs leurs motifs. A cet égard, le droit à la dissidence devra toujours être respecté dans une école publique confessionnelle.

Pour ce qui est des écoles non confessionnelles, une diversification des modèles est également proposée par le Plan d'action (No I.6.17).

- Une école axée sur une conception de l'homme qui ne fait aucune référence à la religion. C'est ce qu'on appelle l'école neutre.
- Une école axée sur une conception de l'homme ouverte sur la transcendance et reconnaissant la dimension religieuse de l'homme. Une telle école pourrait offrir un enseignement consacré à l'étude du phénomène religieux, mais à l'exclusion d'un enseignement religieux confessionnel.
- Une école où est reconnue la dimension religieuse de l'homme et où est offert en option, un enseignement religieux d'une ou plusieurs confessions, selon l'adhésion religieuse des élèves. C'est ce qu'il est convenu de nommer l'école multiconfessionnelle (ou bi-confessionnelle).
- Enfin, une école où est reconnue la dimension religieuse de l'homme et où l'on offre en option, selon le choix des élèves, un enseignement de morale naturelle et un enseignement religieux confessionnel. C'est ce que d'aucuns appellent l'école pluraliste.

5. La mise en échec des orientations gouvernementales

Il reste à poser le problème de la mise en échec des orientations gouvernementales, telles qu'elles viennent d'être brièvement décrites. Le Plan d'action du gouvernement est venu après plus de deux années de consultations intensives dans toutes les régions du Québec. Les consultations avaient été menées tant auprès des organismes et des corps intermédiaires qu'auprès de la population en général. Pourquoi donc, trois ans après, avons-nous le sentiment d'être dans une impasse? Comment se fait-il que la réforme prévue en matière de confessionnalité et de pluralisme n'ait même pas pu être amorcée, sinon réalisée?

Nous sommes devant un cas intéressant pour l'étude de l'action historique dans une société. Plus particulièrement, nous nous trouvons devant le cas d'interactions conflictuelles entre des élites technocratiques et des mouvements sociaux. Une telle analyse dépasserait le cadre de cette communication.

Nous nous limiterons à énumérer trois facteurs qui, entre autres, font partie du réseau complexe des interactions qui sont au coeur d'un changement social. Trois facteurs qui contribuent à bloquer pour le moment le processus de diversification du système scolaire prévue par le gouvernement en 1979.

a) Des mouvements sociaux proposent des plates-formes d'écoles dont les fondements se situent aux antipodes les uns des autres. Le gouvernement avait misé en 1979 sur un consensus social qui aurait pu favoriser les réformes proposées. Manifestement, ce consensus n'existe pas ou, en tout cas, il n'est pas suffisamment large. Le présent colloque fournit l'occasion de bien saisir ce phénomène. Il serait nécessaire d'aller plus loin dans l'analyse et l'interprétation.

b) Les partenaires mêmes de l'école n'arrivent pas ou arrivent mal à établir un minimum d'accord sur quelques points essentiels qui seraient nécessaires à la poursuite d'un projet commun. Or, la réforme proposée était précisément basée sur la possibilité d'une visée commune de la part des parents, des enseignants et du personnel non enseignant en vue d'orienter l'action éducative de leur école dans un sens choisi et voulu par la majorité. Certaines expériences réussies laissent entrevoir que les perspectives du Plan d'action n'étaient pas totalement irréalistes. Mais, la route qu'il reste à parcourir est longue et jonchée d'embûches.

c) Enfin, il faut convenir que les lois qui régissent le système scolaire québécois laissent place à de trop nombreuses ambiguïtés. Certains affirment qu'il y aurait même des articles de loi nettement contradictoires, favorisant de ce fait des conflits de droit. Ce troisième facteur agit comme renforcement des deux autres. Il crée un climat favorable aux luttes judiciaires entre les groupes. Il accentue la montée du formalisme juridique chez les différents partenaires de l'école.

Conclusion

Les principes de base sur lesquels se fondent l'action du MEQ ont été rappelés. L'organisation du système scolaire en matière confessionnelle a été décrite en résumant à grands traits les trois premiers chapitres de L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Un blocage sérieux persiste, dont nous avons tenté de saisir certains facteurs explicatifs.

Il se dégage une conclusion. On ne peut concevoir actuellement au Québec un seul modèle d'école qui satisfasse à l'ensemble des aspirations de la population, ni même à la majorité. Tout au contraire, le pluralisme oblige à poursuivre dans la voie d'écoles québécoises comme institutions diversifiées et démocratiques. Des

écoles rendues les plus autonomes possibles pour réaliser leur projet éducatif aux couleurs de la collectivité locale. Pour cela, de nouveaux compromis devront être réalisés. Il faudra refaire des consensus et se donner collectivement des visions plus larges et plus généreuses de la fonction de l'école dans notre société.

Sans doute faudra-t-il aussi procéder à des aménagements autres que ceux qui avaient été prévus, pour autant que persiste l'embâcle.

DEUXIEME PARTIE

LE POINT DE VUE DE QUELQUES ANALYSTES DU CONTEXTE SCOLAIRE QUEBECOIS

Laïcité et catholicité au sein de l'école québécoise
Analyse des forces en présence

Anita Caron

Dans une communication qu'il présentait à la 15e Conférence internationale de sociologie religieuse à Venise, en août 1979 (1), Claude Javeau, qui est directeur de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles identifiait, au sein du monde laïque, comme au sein du monde catholique, en Belgique francophone, trois courants principaux: le courant intégriste, le courant centriste, le courant moderniste.

1. Le courant intégriste

Le courant intégriste, précisait-il, regroupe chez les laïques ceux pour qui l'anticléricalisme constitue en soi une position politique qu'ils définissent comme "gauche philosophique". L'Eglise demeure pour eux celle de l'Inquisition et du Syllabus. Ils s'appliquent à dénoncer le Vatican, l'immoralité romaine, la mystification de l'Evangile plutôt qu'à donner un contenu métaphysique, ou simplement sociologique, à l'athéisme.

A l'égard du Pacte scolaire, intervenu en 1958 et qui autorise, dans les écoles publiques comme dans les écoles libres de Belgique, un enseignement religieux confessionnel parallèle à un enseignement de la morale laïque, les intégristes continuent à maintenir une attitude de récusation. Ils déclarent ce Pacte inacceptable dans son principe puisqu'il établit entre l'enseignement officiel respectueux de toutes les croyances, et l'enseignement confessionnel, une égalité qu'ils considèrent contraire à l'esprit démocratique. Ils dénoncent

---

(1) Claude Javeau, Laïcité et Catholicité belges: quelques hypothèses exploratoires, Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 1979-80, 20 p.

ce Pacte, qu'ils trouvent également inacceptable dans ses clauses puisqu'il généralise un système de frais de fonctionnement qui ne fait que renforcer la concurrence déloyale et la chasse à l'élève. Ils prétendent que la liberté du choix de l'école n'est qu'un leurre puisqu'il ne se sera pas possible de créer les milliers d'écoles réclamées par les différents groupes.

Chez les catholiques, le courant intégriste se retrouve principalement chez les partisans de la stricte observance des dogmes, chez ceux qui rejettent les alliances avec des mouvements politiques progressistes, chez les tenants de la liturgie traditionnelle, chez ceux qui réclament le renforcement des pouvoirs temporels de la hiérarchie.

2. Le courant centriste

Le courant centriste, poursuit Claude Javeau, est formé d'une part, par la masse des laïques ou des catholiques par tradition. On peut regrouper, sous cette rubrique, tous les non baptisés, élevés dans l'incroyance et qui ne participent jamais à aucun culte. Ceux-ci soutiennent généralement l'école officielle, s'irritent de l'intervention des autorités religieuses dans les débats publics, mais ne militent pas à proprement parler contre l'Eglise ou les organisations catholiques. Ils se caractérisent par une indifférence générale à l'égard des questions religieuses. On peut ranger avec eux d'anciens baptisés ayant adopté la même indifférence.

Les catholiques centristes sont principalement "les catholiques sociologiques", baptisés et élevés avec plus ou moins de conviction dans la foi chrétienne et qui limitent leur pratique aux rites de passage: mariage, baptême, communion solennelle, obsèques. Leurs enfants fréquentent habituellement l'école confessionnelle. Ils votent pour les partis catholiques, ou au moins pluralistes. Leur foi n'est pas étayée par la réflexion, elle ignore l'angoisse

métaphysique. Pour eux, l'attachement à une tradition catholique peut aller de pair avec un certain anticléricalisme.

3. Le courant moderniste

Chez les laïques dits modernistes, la laïcité est vécue comme une éthique professée de manière positive, et non plus comme une défense contre une Eglise jugée omniprésente. Les laïques modernistes identifient laïcité et démocratie. Selon eux, il faut réaliser le bonheur sur terre en assurant aux hommes le plus de liberté possible tout en respectant l'impératif d'égalité. Les laïques modernistes considèrent la foi religieuse comme une affaire de conscience personnelle et ne peuvent tolérer, qu'au nom de cette foi, des institutions se mêlent de régenter la vie publique. Ils se battront pour le respect des droits de l'homme, pour la liberté sexuelle et l'avortement, contre la peine de mort, pour la démocratisation de la culture. Leur engagement les portera plutôt à militer dans des organisations non reliées à des partis catholiques: Association pour la défense des droits de l'homme, Amnistie internationale. En matière scolaire, ils sont des partisans de l'école pluraliste.

Chez les catholiques modernistes, la foi est une affaire privée, qui ne peut coïncider avec la défense d'intérêts temporels. Les catholiques modernistes sont habituellement partisans d'un retour à l'essence de la foi chrétienne, d'une morale de liberté et d'égalité. Ils oeuvrent en faveur des opprimés et des exclus et sanctionnent des revendications qui sont à l'encontre de l'enseignement traditionnel de l'Eglise, par exemple: le pluralisme des croyants, la liberté sexuelle, le droit à la déviance, le divorce. Ils se retrouvent dans certaines branches du Mouvement Ouvrier Chrétien, certaines revues, comme la Revue Nouvelle, dans des organisations non partisanes où on trouve également les laïques modernistes, dans certains mouvements politiques marginaux où ils côtoient parfois des marxistes. Ils sont d'ailleurs souvent tentés par le marxiste qu'ils essaient

de concilier avec une "foi pure", de nature métaphysique autant qu'éthique, débarassée, autant que possible, d'une théologie ayant trop souvent recours au symbole.

Entre catholiques et laïques de cette tendance, la différence essentielle semblerait liée à la croyance ou à la non-croyance en un Dieu personnel.

4. Hypothèses en regard de ces divers courants

En regard des courants qu'il a identifiés, autant chez les catholiques que chez les laïques, Claude Javeau formule trois hypothèses et laisse entrevoir la possibilité d'une quatrième qui englobe, pour ainsi dire, les trois premières.

Une première hypothèse propose que les courants intégristes seraient irréductibles et antagonistes, tandis que les courants modernistes seraient convergents.

Le courant intégriste catholique vise en effet à une recatholicisation de la société, alors que le courant intégriste laïque vise à une sécularisation complète de cette société. Dans l'un et l'autre cas, les courants centristes cumulés (laïque et catholique) servent de cible, alors que les courants modernistes cumulés sont considérés comme des adversaires inévitables. Les intégristes catholiques visent principalement le champ religieux, alors que les intégristes laïques visent le champ institutionnel.

Les courants modernistes, de leur côté, convergent, dans la mesure où leur champ privilégié est le politique, à l'égard duquel catholiques et laïques formulent des revendications démocratiques de type "progressiste". Les discours de leurs agents les plus actifs, professeurs de religion et de morale, au niveau secondaire, se rejoignent à quelques traits sémantiques près. La foi étant

réduite, pour les catholiques, à une affaire individuelle, l'action en faveur des "exclus" et des valeurs de promotion humaine peut être envisagée de manière commune. Il subsiste cependant, chez les modernistes laïques, une certaine méfiance à l'égard des modernistes catholiques.

Une deuxième hypothèse est à l'effet que les courants centristes sont l'enjeu des courants intégristes, alors que les courants modernistes visent la société globale.

Les courants intégristes s'efforcent d'attirer les courants centristes respectifs dans leurs camps. Pour les intégristes catholiques, il s'agit de "rechristianiser" le peuple catholique, pour les intégristes laïques, de relaïciser athées et non-croyants. Les uns et les autres mettent pour cela de l'avant des valeurs théologiques ou morales de type conservateur.

De leur côté, les modernistes mettent l'accent sur un certain nombre de valeurs progressistes qui sont communes aux modernistes laïques et aux modernistes catholiques. Les uns et les autres entendent faire bénéficier toute la société de leur action.

Dans le champ éthique, les intégristes catholiques défendent des positions dogmatiques, notamment en matière de sexualité, alors que les modernistes catholiques se retrouvent avec les modernistes laïques dans une exaltation des droits individuels.

Les intégristes laïques sont en faveur d'un monopole étatique sur l'enseignement, prenant prétexte de la déloyauté catholique en matière de pluralisme scolaire.

La troisième hypothèse formulée par Claude Javeau s'énonce ainsi: les courants intégristes et centristes se réclament d'une légitimité externe, alors que les courants modernistes s'efforcent de créer leur

propre légitimité interne.

Le comportement des centristes catholiques, dans le champ religieux et dans des champs tels que l'éthique, le scolaire, le politique est légitimé par la place prise par l'Eglise institutionnelle dans la vie sociale. Les intégristes catholiques, pour leur part, cherchent à activer cette légitimation dans le sens d'une modification idéologique correspondant à leurs revendications.

Pour les centristes, l'Eglise légitime une certaine "vision du monde", dans laquelle la théologie et la morale, tout compte fait, n'occupent qu'une place réduite. C'est principalement leur position sociologique qui est ainsi légitimée. Pour les intégristes catholiques, l'Eglise légitime leur action en vue d'un "retour" à une vérité théologique et morale oubliée ou négligée. Le consensus pour eux doit se déplacer d'une pesanteur sociologique à un activisme théologico-moral.

Les intégristes laïques sont dans une situation sensiblement plus ambiguë. Ils ne peuvent réclamer de légitimation que de l'Etat dont ils réclament un réseau effectif d'institutions laïques.

Les centristes laïques, de leur côté, réclament cette même légitimation de l'Etat, entre autre, par le biais du réseau scolaire officiel. Il ne s'agit plus alors de se prévaloir seulement d'une protection d'intérêts exercée par un Etat où les laïques sont présents, en tant que membres de partis laïques, mais d'amener l'Etat, en tant que pouvoir opposé à l'Eglise, à légitimer un certain activisme laïque.

Les modernistes catholiques, tout comme les modernistes laïques, se présentent, pour leur part, principalement sous les espèces d'un mouvement social. Se prévalant du pluralisme propre à une société démocratique dont ils se font les uns et les autres les champions, ils veulent fonder, par leur action, une manière de légitimation inter-

ne et spécifique. Pour les catholiques, l'Eglise se dissout, à la limite, dans la métaphore d'une communauté de croyants, aux contours imprécis, gage d'une continuité, mais non d'une sécurité doctrinale ou politique. Quant aux modernistes laïques, leur attitude généralement anti-étatique les empêche de réclamer de l'Etat d'autre légitimation que celle de l'idéologie pluraliste qu'ils veulent défendre et illustrer. Leur méfiance est assez vive à l'égard de toute institutionnalisation ou sécularisation de l'action laïque; il leur importe surtout, par des initiatives ponctuelles, de témoigner pour une vision non religieuse de la vie sociale et du progrès humain. Ils craignent de voir instituer une "religion sans Dieu", là où ils préconisent l'instauration d'une fraternité sans clivage, ouverte également aux croyants qu'ils considèrent sur un pied d'égalité.

Une quatrième hypothèse esquissée par Javeau propose que les modernistes, catholiques et laïques, secréteraient les risques d'une "anomisation" du champ philosophico-religieux. Nécessairement subversifs et hérétiques par rapport aux enchaînements historiques laïques ou catholiques modernistes se retrouvent en effet dans un discours commun et dans une opposition commune aux intégristes, pris à part ou cumulés. Ainsi se dessine un réseau d'alliances méta-idéologiques et d'antagonismes "croisés", correspondant à une logique objective en passe de se confondre avec la logique intentionnelle de ces différents groupes.

Par rapport aux instances instituantes de rapports sociaux, les modernistes représentent donc une espèce de dysfonction. Ils cherchent à fonder de nouvelles légitimations, en dehors des déterminismes sociaux, façonnés par l'histoire du contexte catholique belge qui a favorisé la production des différents courants identifiés.

5. Application de cette typologie et de ces hypothèses aux discours québécois sur l'école

Cette typologie et ces hypothèses formulées en regard du contexte belge se retrouvent-elles dans les discours québécois sur l'école? Nous considérons plus précisément cinq de ces discours:

- celui de l'Association des parents catholiques;
- celui de l'AQADER (Mouvement laïque québécois);
- celui du Regroupement scolaire de l'île de Montréal;
- celui de la Centrale de l'enseignement du Québec;
- celui de l'Association québécoise des Professeurs de Morale et de Religion.

Compte tenu des différences à établir entre contexte belge et contexte québécois, il apparaît cependant qu'on trouve, de façon évidente, dans les discours de l'Association des Parents Catholiques et dans celui de l'AQADER des positions diamétralement opposées. Le premier représente, en quelque sorte, le point de vue intégriste catholique québécois. L'Association des parents Catholiques, comme nous pouvons le constater en analysant ses différentes prises de position (2), milite en effet pour le maintien des structures confessionnelles à tous les niveaux. Elle s'oppose catégoriquement à toute idée d'unification des commissions scolaires tout autant qu'à l'implantation d'écoles unifiées.

Elle réclame le maintien et le développement de commissions scolaires catholiques; la mise en place d'écoles "autres" pour ceux qui ne se réclament ni de la foi catholique, ni de la foi protestante; des cours d'enseignement religieux et moral approuvés par l'Eglise et contrôlés par elle de même qu'un service de pastorale qui vise

(2) Cf. entre autre, "Le projet d'école de l'Association des parents catholiques du Québec", présenté à M. Jacques-Yvan Morin, Ministre de l'Education, aux audiences publiques à Québec le 19 juin 1978, Famille Québec, sept. 1978, vol. 7, no. 1.

à donner aux jeunes une véritable éducation chrétienne; des facultés ou des centres d'enseignement supérieur qui assurent le recrutement et la formation des maîtres en fonction des besoins et des exigences de la clientèle scolaire catholique; un engagement écrit et explicite de l'enseignant à se conformer aux exigences de l'école catholique qui requiert ses services.

Dans ses prises de position, l'Association des parents catholiques se réclame du discours officiel de la hiérarchie sur le bien fondé de l'école catholique. Elle s'adresse à la masse des parents catholiques qu'elle affirme représenter; s'applique à jouer auprès de cette population "le rôle d'éveilleur"; s'oppose à l'implantation d'un programme de formation personnelle et sociale; demande le retrait du droit de grève dans le secteur de l'enseignement; lutte pour le maintien des institutions privées et pour l'autonomie du système scolaire par rapport aux autres structures d'organisation de la société.

A l'autre extrême, l'AQADER, sans présenter le caractère anti-clérical et conservateur de l'intégrisme laïque belge, propose, en regard du statut de l'école québécoise, un point de vue laïque radical. Le changement de nom (Mouvement laïque québécois) et l'énoncé de principe, adoptés au Congrès tenu en décembre 1980 et en janvier 1981 (3), manifestent éloquemment cette prise de position. L'AQADER réclame la séparation effective de l'Etat et des Eglises, la laïcité de toutes les écoles publiques, la déconfessionnalisation des structures scolaires, le retrait du programme des écoles publiques de toute fonction relevant des Eglises, plus précisément de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale.

---

(3) Cf. Enoncé de principe et plan d'action adoptés au Congrès tenu à Montréal en décembre 1980 et janvier 1981.

L'AQADER s'applique à regrouper et à soutenir tous ceux qui veulent obtenir une réelle école de quartier sans discrimination ni de race, ni de religion, ni de sexe. Elle vise à constituer un front élargi des forces laïques sur la question de l'école publique.

Entre ces positions extrêmes, se trouvent les trois autres organismes qui, après de nombreuses tergiversations ont fini par opter, de façon plus ou moins définie, pour un statut pluraliste de l'école. Dernier né sur la scène publique, le Regroupement scolaire de l'Ile de Montréal a, le premier, pris position, en ce sens. Ses membres peuvent être considérés comme des représentants du "courant moderniste" laïque et catholique.

Le Manifeste publié, au printemps 1980 (4), réclame en effet l'abolition du statut confessionnel des écoles publiques et la reconnaissance du caractère public des écoles ainsi déconfessionnalisées; l'abolition du statut de commission scolaire confessionnelle; l'accès général mais libre, dans les écoles publiques, d'un programme de formation morale pouvant satisfaire les familles qui en font la demande; la possibilité d'un enseignement religieux, sous la responsabilité des Eglises respectives; l'établissement, dans chaque territoire, de commissions unifiées, à structures non confessionnelles assumant la juridiction et la responsabilité sur la totalité des écoles et des ressources d'un territoire donné et dispensant l'enseignement à toutes les couches de la population, quelles qu'en soient l'allégeance religieuse, l'origine ethnique ou l'expression linguistique.

---

(4) Cf. Le Regroupement scolaire de l'Ile de Montréal, L'Ecole que nous voulons. Manifeste 1980.

Alors qu'on se serait attendu à un point de vue plus radical, compte tenu de son idéologie, la Centrale de l'enseignement du Québec a adopté, lors de son dernier congrès, en juillet dernier, des positions à peu près similaires. Laïque en fonction même de son statut, la CEQ avait proposé à ses membres une plate-forme qui revendiquait la pleine laïcité de l'école (5). A la suite de la consultation de ses membres, le Congrès de 1980 a adopté une position plus modérée (6) qui réclame la non confessionnalité du système scolaire, c'est-à-dire, un système scolaire unique, donc la fusion des deux réseaux catholique et protestant, la disparition des fonctions assumées par les sous-ministres de foi catholique et de foi protestante, ainsi que celles dévolues aux comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'Education; la disparition des commissions scolaires catholiques et protestantes au profit de commissions scolaires neutres comme le sont les Conseils de Ville et les Municipalités; l'établissement d'écoles unifiées ouvertes à tous quelles que soient leur appartenance et leur pratique religieuse; l'option entre des cours de formation religieuse et des cours de formation morale laïque selon le choix des étudiants ou des parents; la possibilité de cérémonies religieuses dans le cadre des cours d'enseignement religieux ou hors horaire; la nécessité de cours de formation personnelle et sociale pour tous.

Quant à l'AQPMR, elle n'a pas encore pris position officiellement sur le statut de l'école. Regroupant des personnes qui assument de l'enseignement religieux confessionnel, de l'enseignement religieux de type culturel, de l'enseignement moral optionnel et de la forma-

(5) Centrale de l'enseignement du Québec, Propositions d'école. Défis d'aujourd'hui. Réalités de demain, Service des Communications, A80-C01, 31p.

(6) Centrale de l'enseignement du Québec, Procès-verbal du 27e congrès tenu à Québec du 25 au 30 juin 1980. p. 14-17.

tion morale non confessionnelle, sa position est ambigüe. La défense des intérêts professionnels de ses membres rend difficile, presque impossible, une prise de position idéologique.

Une récente réunion du Conseil d'administration élargi a cependant adopté deux propositions (7) qui seront soumises à l'Assemblée générale de l'automne. La première proposition adoptée à l'unanimité des membres présents reprend la proposition de la CEQ, en ce qui a trait à la déconfessionnalisation des structures scolaires. La seconde résolution réclame, qu'au Québec, l'école soit publique, c'est-à-dire accessible à tous, sans discrimination de religion.

Si on considère les hypothèses émises par Claude Javeau, l'on pourrait donc dire que l'Association des Parents catholiques et l'AQADER (Mouvement laïque québécois) présentent, en regard de l'école, des positions antagonistes et irréductibles tandis que les trois autres organismes exprimeraient des points de vue de plus en plus convergents (1ère hypothèse)..

La masse de la population québécoise qui regroupe des catholiques sociologiques et des laïques non militants seraient l'enjeu d'organismes comme l'APCQ et l'AQADER qui voudraient, le premier, mobiliser les catholiques, le second sensibiliser les éléments laïques de la population. Chez les trois autres organismes, on trouverait une volonté plus ou moins affirmée de représenter l'ensemble de la population dans des prises de positions acceptables par des croyants tout autant que par des incroyants (2ième hypothèse).

---

(7) Cf. Procès-verbal de la réunion du Conseil d'administration élargi tenu à Montréal, le 25 avril 1981.

La masse des catholiques sociologiques au Québec s'appuie, pour ainsi dire, sur les positions de l'Eglise institutionnelle pour justifier son comportement en regard de l'école. L'Association des parents catholiques, pour sa part, s'applique à rendre davantage opérante cette action de la Hiérarchie et à l'activer dans le sens de ses revendications idéologiques pour l'obtention d'une école catholique "pure" au service de l'éducation de la foi des jeunes. Ses membres militent pour un contrôle de l'orthodoxie et le refus de tout élément qui ne représente pas un point de vue en lien avec l'enseignement officiel de l'Eglise traditionnelle et hiérarchique.

La masse des non croyants, des non pratiquants et des indifférents, se repose, par ailleurs, presque entièrement sur l'Etat pour la définition et l'aménagement de l'école au Québec. L'AQADER ne peut non plus qu'attendre de l'Etat une réponse satisfaisante à ses revendications.

Se prévalant du pluralisme qu'ils veulent promouvoir, les trois autres organismes s'appliqueraient, d'autre part, à maintenir à l'égard de l'Etat et des Eglises une certaine indépendance nécessaire à leur action. A des degrés divers, et compte tenu de la diversité idéologique de leurs membres, ils craignent tout autant une institutionnalisation de l'action laïque qu'une confessionnalité des structures. Ils ne peuvent réclamer de l'Etat d'autre légitimation que celle de l'idéologie pluraliste qu'ils entendent défendre et symboliser (3ième hypothèse).

D'où nous pouvons nous demander dans quelle mesure, selon la quatrième hypothèse émise par Claude Javeau, les modernistes catholiques et laïques ne seraient pas, dans la société québécoise, porteurs d'une certaine anomie du champ philosophico-religieux. Il apparaîtrait en effet qu'on retrouve les uns et les autres proposant un discours commun sur la déconfessionnalisation des structures scolaires, la promotion d'une école publique ouverte à tous et la possibilité, dans cette école, d'un choix entre formation morale humaniste et édu-

cation religieuse sous la responsabilité des Eglises concernées. Un tel discours s'oppose, à la fois, au discours laïque de l'AQADER et au discours catholique de l'APCQ.

La CEQ, Le Regroupement scolaire de l'Ile de Montréal et l'AQPMR, seraient-ils alors, à l'instar des groupes modernistes belges, porteurs de nouvelles légitimations qui s'opposeraient aux déterminismes sociaux façonnés par la tradition catholique québécoise et favoriseraient un réseau d'alliances méta-idéologiques et d'antagonismes "croisés" dans lequel laïques et catholiques auraient tendance à se rencontrer dans la recherche et la promotion d'une société démocratique?

Un certain nombre de signes nous amènent à poser cette hypothèse mais en même temps à nous interroger sur l'impact qu'elle représente pour le statut de l'école québécoise. Comment cette école peut-elle véritablement tenir compte de la "différence" sans un cadre juridique et fonctionnel qui assure la gestion des éléments conflictuels en présence? Il ne peut suffire de remettre à chaque école la responsabilité de définir son statut comme on semble le proposer dans bon nombre d'organismes. Il faut, en outre, établir des mécanismes qui vont permettre aux forces en présence de reconnaître mutuellement la légitimité de leurs diversités et d'inventer des modes de coexistence qui soient le résultat "de la confrontation des points de vue en tension dynamique à la base" (8).

Un tel concensus suppose une flexibilité des structures en même temps qu'une capacité d'auto-régulation pour les individus et les groupes en présence. C'est pourquoi on ne saurait y arriver sans une volonté politique "de laisser jouer au maximum les autorégulations

---

(8) Joseph Fontanet, Le Social et le vivant. Une nouvelle logique politique, Plon, Paris, 1977, p. 14.

à développer au niveau des sous-systèmes" (9). Il appartient alors à l'État d'assurer "une information générale et objective (en ce sens) ... pour faciliter les feed-back équilibrant la reconnaissance mutuelle et l'apprentissage nécessaire" (10).

Ce n'est donc pas en atténuant et en nivelant les différences qu'on trouvera une solution au problème de l'école québécoise mais en s'appliquant, "à partir de la base et d'une diversité réciproquement acceptée (à renouveler constamment) une synthèse originale, source d'un consensus neuf et enrichi" (11), et toujours à refaire.

C'est à cette condition seulement qu'on évitera le piège de l'anomie qui semble caractériser quelques-unes des positions actuelles sur l'école.

---

(9) Joseph Fontanet, Le Social et le vivant. Une nouvelle logique politique, Plon, Paris, 1977, p. 207.

(10) Idem.

(11) Idem.

La confessionnalité scolaire: une transaction sociale polarisée par deux modèles culturels

Bernard Denault

La confessionnalité est d'abord et avant tout une caractéristique modale de notre système scolaire. Contestée, elle devient un problème qui se pose actuellement en termes de lutte politique manifestant des oppositions entre groupes d'intérêts divergents. C'est d'ailleurs un problème récurrent dans notre histoire, que le récent conflit de l'école Notre-Dame-des-Neiges (1) à Montréal a fait ressortir avec plus de visibilité, provoquant un relatif état de crise.

Cette situation de crise présente une valeur heuristique potentielle dans la mesure où elle permet de dessiner avec plus de netteté la constellation des groupes en cause, éclairant leurs positions réciproques et le tracé de leurs rapports dialectiques. Les situations de crise sont toujours utiles pour la recherche sociale, comme le rappelle Georges Balandier: "Les crises subies deviennent le révélateur de certaines des relations sociales, de certaines des configurations culturelles et de leurs rapports respectifs. Elles conduisent à considérer la société dans son action et ses réactions, et non plus sous la forme de structures et systèmes intemporels" (2). Le débat actuel a cet intérêt indéniable de constituer un révélateur des forces en présence autour d'un enjeu qui dépasse le champ religieux.

---

(1) DURAND, J., DURAND, G., PROULX, L. et PROULX, J.-P., La déconfessionnalisation de l'école ou le cas de Notre-Dame-des-Neiges, Montréal, Libre Expression, 1980, 275 p.

(2) BALANDIER, Georges, Sens et puissance, Les dynamiques sociales Paris, P.U.F., 1971, p. 6

- Problématique historique

C'est l'année même de la Confédération, en 1867, qu'est créé le Ministère de l'Instruction publique au Québec. C'est un précédent, car aucune des autres provinces ne possède un tel ministère. Le 5 avril 1869, l'Assemblée législative sanctionnait la loi 32 Vict., ch. 16, intitulée "Acte pour amender les lois concernant l'Education en cette Province"; cette loi pose les bases de la division du système scolaire en deux secteurs confessionnels distincts dans le but de sauvegarder les droits des deux grandes confessions religieuses de l'époque, catholique et protestante. On aménageait ainsi la structure scolaire de façon à permettre à chacun des deux groupes de poursuivre des intérêts spécifiques en fonction de leurs systèmes de valeurs respectifs, tout en tenant compte des objectifs généraux de formation de l'ensemble du système d'éducation. Cette décision cherchait à éviter des conflits en légalisant les garanties promises à la minorité protestante, lors des négociations préliminaires à la Confédération (3).

La création d'un tel ministère n'est pas sans inquiéter considérablement les évêques catholiques: le champ de l'éducation leur apparaissait trop important pour être soumis aux aléas de la politique. C'est après les avoir consultés, que le premier ministre Charles-Eugène Boucher de Boucherville soumet, en décembre 1875, un projet de loi qui supprimait le Ministère, et créait un Département de l'instruction publique. Ce Département était dirigé par un surintendant, qui n'était pas responsable politiquement devant la chambre d'assemblée et qui était assisté par un Conseil dont tous les évêques étaient mem-

---

(3) AUDET, Louis-Philippe, Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971, t. 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Ltée, 1971, p. 100-124.

bres d'office. Ce conseil était composé des membres des deux comités, catholique et protestant, et il détenait, de facto, tous les pouvoirs d'un ministère sans avoir la responsabilité ministérielle. Les protestants avaient demandé deux surintendants, ce qui leur fut refusé. Ils obtinrent cependant une plus grande autonomie de leur structure confessionnelle par l'accentuation des pouvoirs du comité protestant.

L'histoire détaillée de cette négociation témoigne de la volonté de l'Eglise catholique de monopoliser l'éducation en même temps qu'elle fait état de sa force sociale comme institution dominante. Ce monopole va s'exercer de façon pratiquement absolue jusqu'à ce qu'un nouveau Ministère de l'éducation soit instauré en 1964, donnant lieu à une nouvelle négociation entre l'Eglise et l'Etat. Même si à ce moment, on était convaincu qu'il fallait que ça change au Québec, Jean Lesage, tout comme son prédécesseur Boucher de Boucherville, ne pouvait politiquement penser redonner à l'Etat le contrôle de l'éducation sans s'entendre au préalable avec l'épiscopat. Le ministère fut créé, et le caractère confessionnel fut maintenu dans l'ensemble du système éducatif.

Cette référence aux deux "crises" que constitue la négociation autour de la création d'un Ministère de l'éducation est en fait la toile de fond sur laquelle se lit le conflit actuel au sujet de la confessionnalité.

- Un excellent révélateur social

Le débat actuel sur la confessionnalité se révèle un excellent indicateur des tensions qui innervent la société québécoise. Ce conflit implique des enjeux divers, polarisés par un problème de changement. Ceux qui défendent la confessionnalité veulent maintenir le statu quo du système scolaire de façon à sauvegarder les intérêts institutionnels de l'Eglise en invoquant les besoins traditionnels d'une majorité catholique. Ceux qui attaquent la confessionnalité cherchent à provoquer

un changement structurel en invoquant des besoins nouveaux de la population. Chacune des deux constellations comprend divers groupes d'intérêts dont les positions varient en termes de radicalisme.

La volonté et la capacité de transformer la structure actuelle n'est pas neutre politiquement. Elle implique la recherche d'un pouvoir important socialement. En effet, dans la société moderne, l'école est un lieu de contrôle central pour la socialisation des jeunes. Elle permet de transmettre des segments importants de la culture en termes de connaissances, de valeurs, de comportements ou d'attitudes. Tout pouvoir au sein de l'organisation scolaire implique donc un pouvoir symbolique central quant aux orientation fondamentales d'une société. Ce pouvoir symbolique a des répercussions importantes sur le type de société et le type de développement social, ce qu'on pourrait appeler globalement le projet collectif de développement.

Ce pouvoir n'est pas que symbolique. Il est étroitement relié à des pouvoirs et intérêts de type économique, politique et social, dans la mesure où la scolarisation est la seule voie d'accès aux postes de commande permettant d'influencer le développement de ces divers secteurs, et, ultimement, de les contrôler.

La question de la confessionnalité ne saurait donc être limitée à la seule dimension religieuse; les intérêts en jeu sont beaucoup plus larges et concernent finalement des dimensions majeures de l'organisation sociale québécoise. De ce point de vue, la vigueur des débats et des anathèmes réciproques, de même que le contenu des discours idéologiques des défenseurs, comme des opposants, constituent des indices révélateurs. Si le discours idéologique sur la confessionnalité parle explicitement de l'école, de la place que doit y tenir la religion, des besoins de la population, du rôle de l'Etat, tout en définissant les adversaires et en légitimant les prises de position, il parle aussi, en filigrane, de mentalités, de valeurs et de modèles de société. Et la virulence avec laquelle on s'accuse et se condamne réciproquement atteste bien qu'il s'agit ici de valeurs puisque les valeurs

sont les objectifs importants qui apparaissent comme évidents aux membres d'un groupe, et auxquels, ils sont affectivement liés. On ne touche pas aux valeurs centrales sans susciter des réactions vives.

Lorsque je parle de valeurs, de mentalité et de modèle de société, je parle en fait de la culture, et c'est cette dimension que j'aimerais développer maintenant.

Deux modèles culturels sont en cause

La problématique que je viens d'esquisser montre que le problème de la confessionnalité pourrait se poser à plusieurs niveaux. Une analyse plus exhaustive supposerait qu'on examine chacun de ces niveaux. Je me limiterai à la seule dimension culturelle, parce que c'est une dimension importante du problème et aussi parce qu'il serait trop long de le considérer dans son ensemble.

M'inspirant des travaux de Rémy, Servais et Voyé (4), j'élaborerai quelques concepts de base pour ensuite décrire brièvement les éléments fondamentaux des deux modèles culturels.

Dire qu'une dimension importante du problème de la confessionnalité se situe au niveau culturel ne suppose pas qu'il y ait opposition entre structure et culture comme certains ont souvent tendance à le faire en opposant le monde des idées à celui des réalités concrètes, notamment économiques. Cette affirmation suppose en fait une distinction analytique entre deux niveaux de réalité qui sont tous deux structurés et interreliés comme parties prenantes d'un ensemble plus vaste.

---

(4) REMY, Jean, SERVAIS, Emile et VOYE, Liliane, Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne, Bruxelles, Editions Vie Ouvrière, 2 tomes, 1978 et 1980.

La nécessité théorique de cette interrelation s'exprime bien par le concept de système qu'on peut définir comme une "pluralité d'éléments interreliés par des règles de composition (structure) en vue d'assurer un certain objectif (production) à travers des mécanismes de contrôle (pouvoir) et en s'appropriant des ressources diverses" (5).

Les ressources ou l'énergie que des agents cherchent à s'approprier peuvent être de trois types, catégorisant analytiquement trois systèmes distincts. Le système social qui circonscrit l'ensemble des ressources, matérielles ou non, nécessaires à la réalisation des objectifs, par exemple, l'argent, le prestige, les relations, la compétence, l'expérience, les appareils techniques ou organisationnels, etc. Le système culturel qui comprend l'ensemble des appareils logiques qui permettent d'orienter collectivement l'action et de lui donner un sens. Le troisième type de ressources est rattaché à la personnalité et définit les énergies liées à l'affectivité, à l'émotivité en rapport avec le sentiment d'identité, d'appartenance et l'implication. On me permettra de souligner au passage, la nouveauté et l'intérêt de cette troisième catégorie qui intègre théoriquement une dimension importante et habituellement absente des théories sociologiques.

Ces catégories sont des concepts intermédiaires d'une théorie plus large qui suppose que les formations sociales sont constituées d'agents occupant des positions sociales différenciées et disposant de ressources inégales; ces agents sont en compétition pour contrôler ces ressources de façon à réaliser leurs objectifs avec le maximum de succès.

Le concept central exprimant ces rapports inégaux et compétitifs est celui de "transaction sociale". Ce concept, s'inspirant du modèle du marché en économie, permet de considérer "la vie sociale comme la confrontation d'une pluralité d'acteurs en relations partiellement conflictuelles et en négociation pour déterminer des zones d'accord

(5) Idem, T. I, p. 72 et 91.

en fonction de leur capacité de pression respective" (6). Dès que des acteurs sociaux sont en interrelations pour s'approprier des ressouces en fonction de leurs intérêts, on peut parler de transaction sociale: Il est alors supposé que ces acteurs occupent des positions inégalitaires et qu'ils visent une transformation de ces positions.

Ces acteurs font inévitablement partie d'un système, lequel peut être plus ou moins complexe, plus ou moins structuré, plus ou moins dominant. Des acteurs qui s'opposent à un système dominant et cherchent à le transformer ou à l'éliminer, tenteront d'établir un contre-système dont les objectifs seront distincts et incompatibles avec ceux du système dominant. L'enjeu de la transaction s'opèrera alors selon le couple non-changement/changement et son succès dépendra des zones de contrôle disponibles à chacun des acteurs, c'est-à-dire de leur pouvoir par rapport aux trois types de ressources: celles liées au système culturel, au système social et au système de la personnalité. Mentionnons enfin que les liens définis théoriquement entre chacun des trois systèmes sont à la fois des liens d'interdépendance et de contradiction. Les orientations de chacun des systèmes ne sont pas toujours complémentaires et peuvent même s'opposer puisqu'on ne suppose pas que ces systèmes sont interreliés organiquement, au sens de la théorie fonctionnaliste américaine, par exemple.

---

(6) Ibidem, p. 89. Le mot négociation peut prêter à confusion dans la mesure où il désigne habituellement un processus formel et institutionnalisé, associé au monde syndical. La théorie n'exclut pas ce processus, bien sûr, mais elle suppose aussi que cette négociation puisse être informelle.

Je terminerai cette première partie, par un exemple appliqué à la situation de la confessionnalité (7). On peut considérer les promoteurs de l'école confessionnelle et ses opposants comme des acteurs en opposition d'intérêts et proposant des objectifs incompatibles: par exemple l'Association des Parents catholiques du Québec (APCQ) en opposition avec l'Association pour l'application du droit à l'exemption de l'enseignement religieux (AQUADER) (8). Les premiers sont parties prenantes du système dominant et leurs objectifs tendent au maintien du statu quo, autorisant des changements mineurs qui évitent une trop grande rigidité et permettent de s'adapter sans remettre en cause les fondements du système. Ils sont en position de force puisqu'ils s'inscrivent dans la continuité historique, ralliant le plus d'adeptes, ayant accès à d'autres réseaux de pouvoir, détenant le plus de visibilité et contrôlant effectivement le plus de ressources.

De son côté, l'AQADER, en voulant éliminer radicalement la dimension religieuse de l'école constitue un mouvement de résistance, cherchant à structurer, avec de plus en plus de force, ce mouvement en contre-système. L'objectif est d'opérer un changement de mutation, i.e., qui vise la structure même du système dans le champ scolaire. Mais le rapport social est ici manifestement en défaveur de cet organisme. Il faut beaucoup plus de ressources pour opérer un changement structurel qu'il n'en faut pour maintenir le statu quo, et l'AQADER contrôle relativement peu de ressources que ce soit en termes de finances, d'accès à l'information, de personnel, d'adeptes et même de prestige. A moins de se voir soutenue par des alliés puissants, ses chances de transformation et de sa position et de son système restent minimes. Même la nouveauté relative du modèle culturel qui fonde leur rationnalité n'a pas encore une diffusion statistique suffi-

(7) Pour une analyse plus précise de la situation concrète, on pourra consulter l'exposé de François Paré, complémentaire de celui-ci et qui s'inspire des mêmes bases théoriques.

(8) Devenue depuis le Mouvement laïque québécois (M.L.Q.).

sante pour laisser espérer une transformation importante à court terme.

Si la résistance face au couple non-changement/changement est très forte, c'est qu'il ne s'agit pas uniquement d'un changement organisationnel: le débat implique une opposition au plan des valeurs, des normes, de la conception de l'éducation et de la religion, et ultimement, deux façons différentes de concevoir et d'interpréter la société québécoise et son avenir.

En me limitant à cette dimension culturelle, je caractériserai brièvement ces deux visions à partir de deux modèles. J'appelerai le premier communautaire-fusionnel et le second, autonomiste-associatif. Il va sans dire que cette caractérisation n'implique aucun jugement de valeur et que le fait d'être tenant de l'un ou de l'autre modèle n'est ni bon ni mauvais. Il s'agit plutôt de préciser une cohérence qui construit une vision de la réalité induisant des pratiques particulières à chacune des positions.

- Le modèle communautaire-fusionnel

Les caractéristiques essentielles du modèle communautaire-fusionnel (9) sont la centration sur le groupe considéré comme un tout fusionnel, la tendance à privilégier des rapports hiérarchiques et harmonieux, à minimiser les conflits et les différences en valorisant la communion, l'autarcie, l'allégeance et la soumission.

---

(9) J. REMY, E. SERVAIS et L. VOYE, déjà cité, T. 2, p. 22-86. Les traits présentés ici sont très schématiques et atténuent considérablement l'aspect combinatoire des divers éléments du modèle de même que sa richesse d'information. Pour une étude plus approfondie, on devra inévitablement se référer aux auteurs.

L'insistance est mise sur la communion et la solidarité qui favorisent l'unité dans laquelle le groupe trouve sa force, sa cohésion, son dynamisme et sa vie. L'identité personnelle se construit par l'appartenance au groupe; l'individu se sent intégré à un "nous" collectif plus important que lui, qui le dépasse et avec lequel il fusionne. Ses gestes quotidiens, ses attitudes et ses conduites ne seront pas conditionnés par des préférences individuelles (éthique du sacrifice, de l'abnégation, de l'oubli de soi) mais en fonction de ce qu'elles apportent au groupe. Par exemple, le jeune qui voudrait être astronome parce que ce métier le passionne, acceptera de faire autre chose de moins passionnant mais de plus utile, comme de travailler à titre de commis pour apporter un salaire à la maison.

"Comme tout modèle culturel, celui-ci n'est opérant que s'il a des incidences sur les oppositions permettant de structurer les espaces-temps quotidiens" (10). Ainsi le modèle communautaire favorise l'opposition temps forts-collectifs-festifs/temps faibles-dispersion-travail quotidien, transposée par exemple dans l'opposition du dimanche à la semaine, la fête étant caractérisée par l'interdit du travail, cet interdit venant signifier que l'unité et les solidarités qu'elle instaure ont priorité sur les tâches de production des biens matériels.

Ce modèle où prédomine la logique de la communion organise un type d'échange social où la maîtrise des termes de l'échange est collective et non pas individuelle: l'échange est alors fondé sur l'entraide et l'hospitalité, c'est-à-dire sur des modalités qui favorisent l'adhésion du groupe, en fonction d'une sécurité collective et des liens d'interdépendance réciproque. On insistera alors sur les attitudes de confiance, d'abandon et d'acceptation non calculée.

---

(10) Ibid., p. 54.

Par rapport à cette valorisation positive de la solidarité, le conflit est considéré négativement comme un facteur de division et de faiblesse qui dilue la cohésion du groupe: il est menaçant pour la vie du groupe et doit être évité à tout prix.

Enfin ce modèle permet de légitimer les inégalités sociales rattachées aux différences de revenus, de modes de vie et de statut. Il normalise, au plan des grandes unités sociales, l'inégalité des rapports de pouvoir et les privilèges rattachés aux positions dominantes: une société hiérarchique suppose en effet des positions inégales mais l'inégalité est compensée par l'harmonie qui vient atténuer les conflits. Le modèle privilégie l'idée qu'il existe des dons et des avantages innés ou rattachés à la famille et que certains sont favorisés ou défavorisés par la naissance. L'idée aussi d'un destin social, rattaché à ces dons ou privilèges, en fonction duquel chacun trouve sa place et reste à sa place. Cette idéologie du destin élimine l'idée qu'un fils ouvrier par exemple, puisse faire autre chose qu'être un bon ouvrier et que si jamais il passait du côté des notables ou des professionnels, ce serait par un effet de chance extraordinaire, donc inexplicable, et sutout pas à cause du mérite personnel de celui qui en reçoit le privilège. Cette idée du destin social trouve sa légitimation religieuse dans les concepts de Providence, de Dieu, créateur, père et pourvoyeur, traduits par les images des lys des champs, des oiseaux qui trouvent leur pâture, la parabole des talents, les idées de vocation, d'appel et de réponse, images diverses qui justifient l'idée qu'il ne faut s'inquiéter de rien puisque Dieu y veille et aussi l'idée inverse que l'individu n'a pas à se prendre en main, ne détermine pas lui-même son destin et que ses options sont toujours relatives et déterminées de l'extérieur.

Le modèle implique enfin une conception spécifique de la personne. La personne comme individu est considérée comme complémentaire par rapport à un tout et n'a donc pas d'importance en elle-même: le développement de la personne est conçu selon un continuum incomplet-

complet où l'enfant ne peut avoir de consistance propre, encore moins d'autonomie puisqu'il est un adulte en puissance. Il aura sa pleine valeur sociale lorsqu'il sera un adulte, c'est-à-dire un être qui aura trouvé sa place et sera capable de contribuer activement à l'édification de la communauté humaine, du bien commun. Une telle conception justifie le sacrifice personnel pour le bien commun qui se traduira à la limite par le sacrifice de sa vie pour une patrie ou une religion.

L'essentiel du modèle, est de considérer que les parties sont en fonction du tout (justifié au plan iconique par l'image du corps humain) et que par conséquent les personnes sont instrumentales par rapport au tout, et les unes par rapport aux autres. Cette dimension se retrouve aussi dans les diverses réalités rattachées à la personne et aux valeurs personnelles. Ainsi, dans le mariage par exemple, la procréation, l'éducation des enfants, la sexualité, la maîtrise du corps, le plaisir etc. sont conçus dans des rapports hiérarchiques de dépendance réciproque et fonctionnelle qui leur enlève un ordre de réalité propre. La sexualité, le plaisir, le corps, etc. n'ont de valeur qu'en autant qu'ils permettent de réaliser une valeur supérieure.

Enfin, il est quand même important de remarquer que le modèle fournit les grandes lignes d'une matrice culturelle qui donne sens à un ensemble d'éléments. On peut retrouver les mêmes éléments dans un autre modèle mais ces éléments auront un sens différent selon la logique du modèle. Par exemple, le modèle communautaire n'exclut pas la possibilité de relations interpersonnelles ou de choix personnels, au contraire, mais il leur donne un sens et donc une importance différente que dans le modèle associatif.

- Le modèle autonomiste-associatif

Les caractéristiques essentielles de ce modèle sont la centration sur la personne comme lieu de décision et de responsabilité, l'insistance sur la différence, la valorisation positive du conflit, la recherche

de solidarités et de formes de sociabilité basée sur des ententes mutuelles, à partir de critères d'efficacité établis en fonction d'un projet de réalisation personnelle.

L'insistance est mise sur l'individu qui est considéré comme le centre du sens; le modèle accentue la différence entre les individus qui cherchent et trouvent leur identité dans la recherche de leur originalité et de leur spécificité. "L'accomplissement de soi ne se fait plus dans l'intensité de la fusion mais bien dans la multiplication des expressions de différence affirmant le caractère unique du destin. L'épanouissement de l'individu est alors associé à sa capacité de concevoir et de maîtriser un projet individuel, et cette capacité devient le critère d'évaluation de la densité humaine. Le fait d'instituer ainsi l'individu comme le lieu du choix et de l'évaluation n'implique nullement un projet individuel dépourvu d'altruisme ou dégagé de toute volonté de discipline, mais il suppose que les activités altruistes auxquelles la personne se consacre ou la discipline à laquelle elle se soumet ont été évaluées par elle comme les plus appropriées et les plus efficaces pour l'objectif qu'elle poursuit. On se trouve donc dans une situation inverse de celle où l'initiative individuelle prenait forme sur un fond collectif qu'elle ne maîtrisait pas: c'est ici au contraire, l'engagement collectif qui prend forme sur un fond constitué par la capacité de sélection individuelle" (11).

Ce modèle permet l'entrecroisement de tactiques collectives et de projets individuels en les situant dans un rapport d'instrumentalité, orientant ainsi vers des formes de participation sociale calculées soumises à des règles sociales qui permettent de distribuer des champs d'initiatives, alors que le centre de l'adhésion affective reste constitué à partir de la dynamique individuelle.

---

(11) Ibid., p. 52-53.

Contrairement au modèle communautaire, le modèle associatif n'oppose plus la dispersion dans le travail et l'unité dans la fête, mais oppose plutôt l'activité contrainte prenant place dans des horaires réguliers et dans des espaces de regroupement, à l'activité libre se déroulant sans horaire et dans une dispersion qui permet à chacun de s'organiser selon son bon vouloir. Si culturellement, l'opposition entre dimanche-semaine est maintenue, le sens qu'on lui donne dans le nouveau modèle s'est transformé: ce n'est plus tellement l'interdit du travail qui est important que l'interdit d'un travail obligatoire ou contraint; de même que cet interdit n'est plus relié à la rencontre communautaire dans un espace central mais plutôt à des rencontres sélectives dans des espaces multiples (visites d'amis, fins de semaines sportives, etc.). Ce changement de sens n'implique pas l'élimination de regroupements collectifs importants où le groupe s'identifie et se célèbre, mais ces regroupements se font ailleurs et en d'autres temps (fête nationale, vacances de Noel, rassemblements politiques, etc.).

Enfin le passage de la communion à la différence modifie également l'unité de base constitutive de l'identité. Dans le premier modèle, la sécurité est liée à l'organisation d'un espace physique, maison, village ou quartier, qui constitue une enveloppe sociale immédiate dans laquelle l'individu se sent familier, en territoire connu, sécurisé: tout le monde à l'extérieur de cette enveloppe sera considéré comme étranger et menaçant. C'est en fait l'espace du groupe. Dans le second modèle la sécurité est liée à la personne et à son espace intérieur et c'est à partir de ceux-ci que se construit l'opposition extérieur-intérieur sans qu'elle corresponde autant que dans le premier modèle à une opposition symétrique menaçant-sécurisant. De ce point de vue, le second modèle aura tendance à faire interpréter l'inconnu ou l'étranger davantage en termes d'accueil et de découverte qu'en termes de menace pourvu que la personne ait la maîtrise relative de son espace intérieur.

Le modèle associatif implique aussi une maîtrise individuelle des termes de l'échange social. Cette maîtrise suppose une tendance à

maximiser l'autonomie individuelle, une capacité de calcul et de jugement afin d'apprécier les équivalences dans les transactions sociales de façon à réduire au maximum le contrôle social par les autres. En considérant le terme de transaction sociale au sens large, c'est-à-dire en ne le limitant pas aux seuls rapports économiques, cette logique de calcul individualisé autorise la multiplicité et la mobilité des choix dans les échanges à partir de critères issus des projets individuels. Cette mobilité relativise considérablement l'idée de dépendances permanentes qu'elles soient consacrées par un contrat (mariage) ou non, même s'il s'agit de dépendances assocatives, c'est-à-dire consensuelles. Dans ce contexte, le divorce par consentement mutuel peut non seulement être jugé acceptable mais même "valorisé comme le signe d'une capacité de prise en main personnelle responsable et comme la manifestation du droit de refaire sa vie" (12).

Enfin, ce deuxième modèle suppose des rapports plus égalitaires que hiérarchiques. Dans la mesure où l'individu est au centre de l'initiative et la société, périphérique bien qu'indispensable,l'individu peut émettre des revendications par rapport à ses besoins et droits fondamentaux. Dans cette perspective, le modèle valorise la compétition, le conflit et la négociation et implique une nouvelle conception de l'autorité. Celle-ci n'est plus conçue comme globale et monopolisant tous les secteurs de la vie sociale mais plutôt comme relativement limitée et dans ses champs d'application et dans ses modes de fonctionnement. Ceci autorise des désaccords partiels et des conflits qui ne remettent pas en cause l'ensemble de la société mais qui s'exercent dans des zones d'oppositions contrôlées où sont définis des moments et des lieux spécifiques d'affrontement.

> Par ailleurs, une lecture plus fonctionnelle de l'autorité et de son apport s'associe ici d'une part à une dépersonnalisation des oppositions faisant en sorte que les relations interpersonnelles

(12). Ibid., p. 58.

> ne sont pas mises en question par l'existence de zones de non-solidarité et d'autre part à une visibilisation des critères de sélection de l'autorité et de l'extension de son pouvoir, ce qui favorise la distance critique.
>
> Cette dépersonnalisation des oppositions et la visibilisation des critères de sélection débouchent sur une capacité critique qui s'appuie sur des règles techniques plutôt que sur des règles morales, ce qui permet d'intégrer l'apport des analyses scientifiques qu'exclut l'interprétation moralisante de la vie sociale, attribuant la solution de problèmes globaux à la qualité et à la bonne volonté de chacun. Ainsi le modèle égalitaire est-il en connivence avec la valorisation du calcul qui repose sur l'usage de règles impersonnelles auxquelles on doit certes se confirmer mais dont l'opérance ne dépend pas de l'adhésion morale et de la fusion collective. (13).

Conclusion

L'intérêt de ces deux modèles pour expliquer le débat sur la confessionnalité n'est pas évident à première vue. D'autant plus que j'ai limité mon propos à une dimension du culturel sans intégrer d'autres dimensions importantes comme l'analyse détaillée des discours idéologiques, des positions réciproques, des pratiques identifiables dans le rapport social.

Il n'est pas question, non plus, de prétendre que chacun des modèles s'applique mécaniquement à l'un ou l'autre des groupes impliqués. Les deux groupes identifiés nommément l'ont été comme exemples des positions extrêmes, mais ils mériteraient un traitement beaucoup plus nuancé, de même qu'il importerait de les situer en

(13) Ibid., p. 69.

interrelations avec les autres groupes.

Finalement, ces deux modèles sont heuristiques dans la mesure où ils nous aident à comprendre un peu mieux ce qui se passe depuis quelques années au Québec en termes de mutation culturelle. On peut affirmer que le modèle communautaire a été celui qui a caractérisé la majorité des Québécois francophones pendant plusieurs générations: il a été historiquement le modèle dominant. Comme tel il a donné sens et cohérence aux pratiques et aux institutions dominantes jusqu'à aujourd'hui. Le modèle associatif est plus récent et a commencé à prendre une consistance statistique avec l'ensemble des transformations sociales du début des années soixante. A travers l'interaction d'un ensemble de facteurs, notamment l'importance plus grande des classes moyennes, la montée de nouvelles élites, la contre-culture des jeunes, la diminution du pouvoir social de l'Eglise, le développement des moyens de communication, l'apport de la psychologie et des sciences, ce modèle s'est instauré graduellement, opérant des transformations des valeurs, des normes, des pratiques, de la vision du monde et des rapports sociaux. Ce modèle implique des pratiques plus ouvertes au changement et une attitude plus critique face aux institutions dominantes, que ce soit l'école, le mariage, la famille ou l'Etat. Il implique conséquemment une plus grande sensibilité aux besoins nouveaux et une meilleure adaptation des réponses institutionnelles à ces besoins: l'intérêt grandissant pour les droits de la personne constitue un bon exemple de cette nouvelle sensibilité.

En terminant, précisons qu'on n'est jamais identifiable totalement à un modèle et qu'il faut aussi supposer l'existence de modèles intermédiaires. Mais, c'est une des caractéristiques de la situation actuelle du Québec de comprendre la coexistence légitime de plusieurs modèles différents et souvent concurrents: ce qu'on appelle habituellement le pluralisme.

Le conflit au sujet de la question de la confessionnalité est bien sûr un conflit spécifique plus large au plan culturel.

La confessionnalité scolaire et le pluralisme au coeur d'un processus de production culturelle

François Paré

Un cadre théorique peut éclairer les enjeux du débat sur la confessionnalité et le pluralisme dans les écoles du Québec. Comme tout éclairage cependant, la grille d'analyse que j'ai choisie laisse dans l'ombre certains aspects du problème et plusieurs nuances de la question. Ceux-ci mériteraient plus d'attention qu'il n'est possible de leur en accorder dans les limites d'un bref exposé. Confinée dans un schéma dualiste polarisé par deux modèles culturels plus complexes et plus ambigus que ce que j'en laisserai paraître, l'esquisse d'analyse tentée ici peut sembler un peu simpliste. Plusieurs intervenants ont pourtant reconnu une représentation adéquate de la situation qu'ils vivent au niveau de leur commission scolaire, de leur quartier ou de leur école.

C'est au sociologue québécois Jacques Lazure que j'ai emprunté le cadre général des structures de production institutionnelle (1). C'est aux sociologues belges Jean Rémy, Liliane Voyé et Emile Servais que j'ai emprunté la caractérisation des modèles culturels (2).

Pour les fins de cet exposé, je nommerai le modèle culturel institué: modèle "A", et le modèle instituant: modèle "B". Bien que les deux modèles seront vus comme des structures de production institutionnelle, l'institué "A" sera abordé comme un système dont l'instituant "B" serait le contre-système.

Un système suppose "une pluralité d'éléments interreliés par des règles de composition, sa structure, en vue d'assumer un certain objectif, sa production, à travers des mécanismes de contrôle, son pouvoir, et en s'appropriant des ressources diverses" (3). Un contre-système "naît de ce que normalement dans la vie sociale, des objectifs

distincts et incompatibles sont promus par des acteurs différents qui ont l'un par rapport à l'autre des zones de pouvoir différentes" (4).

Selon Jacques Lazure, les structures de production culturelle comprennent six composantes: 1o les matrices de production, 2o les fondements, 3o les dynamiques, 4o les objectifs et les produits, 5o les fonctions dialectiques, et enfin 6o les rationalités correspondantes.

1. Les matrices de production ou de conservation du système scolaire québécois sont les lieux où se prennent les décisions et les instances qui les élaborent, ainsi que leurs sources de légitimité. La tradition catholique du Canada français, l'héritage culturel particulièrement monolithique et conservateur, surtout de 1840 à 1960, ont façonné le système institué, l'école confessionnelle. Le grand fleuve de la confessionalité scolaire et ses multiples alluvions prend sa source aux sommets de la hiérarchie ecclésiale, ces autorités légitimes de droit divin.

En parcourant la filière des organismes associés et influents au sein de l'Eglise et de l'Etat, nous rencontrons le Magistère romain, la Sacrée Congrégation pour la doctrine de la foi, la Sacrée Congrégation pour l'éducation chrétienne, l'Assemblée des évêques du Québec, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Education, le Service de l'Enseignement catholique du Ministère de l'Education, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, l'Association québécoise des conseillers au service de l'éducation chrétienne, les différentes conférences de pastorale scolaire au primaire et au secondaire, l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion, l'Association des parents catholiques du Québec, le Mouvement scolaire confessionnel, et j'en passe!

De l'autre côté, on retrouve les tenants et aboutissants de la "Révolution tranquille" comme matrice de production du contre-système: le Refus global, Cité libre, "Faut l'unanimité", le Mouvement laïc de langue française, Parti-pris, le Rapport Parent, le tome 4 en particu-

lier, peut-être d'avant-garde en son temps, mais de plus en plus actuel.

En descendant le courant jusqu'à aujourd'hui, on rencontre une vaste pluralité de groupes populaires, comités de citoyens, coopératives, organismes volontaires d'éducation populaire, groupes de pression, de luttes et de solidarités, comme les parents qui se regroupent un peu partout pour lutter contre la fermeture de l'école du quartier ou du village... Mentionnons plus spécifiquement pour les fins de notre propos l'Association québécoise pour l'application du droit à l'exemption de l'enseignement religieux, devenue le Mouvement laïque du Québec depuis décembre 1980, le Regroupement scolaire de l'île de Montréal, la Centrale de l'enseignement du Québec, l'Eglise baptiste évangélique et bien d'autres regroupements de toutes tendances qui témoignent bien d'un pluralisme de fait mais encore méconnu dans notre système scolaire.

Il faut souligner que la plupart de ces groupes comprennent non seulement des francophones non-catholiques, des immigrants et des réfugiés, mais aussi bon nombre de catholiques modérés, réformistes et progressistes comme au comité d'école et des parents de Notre-Dame-des-Neiges, groupe qui me servira souvent d'exemple pour illustrer le modèle "B".

2. Les fondements du modèle constituent le point de départ particulier de la reproduction ou de la revendication d'un type d'école ou l'autre. Un ou des principes de structuration, c'est-à-dire des valeurs, des normes et des légitimations seront ici évoquées et considérées comme fondamentales a priori, postulées comme conditions de production.

Le modèle monolithique implique une liaison relativement étroite entre les légitimations, les valeurs et les normes. Il va de pair avec une société impliquant des communautés totalisantes. Par exemple, on dira que la religion catholique est un trait caractéristique

du Canada français.

> Dans cet environnement, la religion, qu'elle le veuille ou non, bénéficie d'un monopole de fait comme base de la cohésion sociale, comme organisatrice des rites et comme système de légitimation (5).

Sentant son unité menacée par la pluralité idéologique ou religieuse, une telle société "risque de conduire au développement de blocs vivant en ghetto l'un par rapport à l'autre, sinon en situation agressive pour conquérir la suprématie" (6).

D'autre part, le modèle pluraliste implique une "liaison plus lâche entre ses différentes composantes: du moment qu'est assurée une certaine zone d'accord au plan des valeurs, des zones d'oppositions très fortes sont tolérées et même promues au plan des légitimations et des normes" (7).

2.1 Les valeurs expriment les objectifs poursuivis par le groupe. Elles apparaissent comme des évidences partagées par tous, auxquelles chacun est affectivement lié. (8)

Dans le modèle "A", l'autorité, la stabilité et la sécurité, valeurs incarnées dans la trilogie patrie-famille-religion, sont vues comme la base de l'intégration sociale et de la cohérence ethnique du peuple québécois.

Celui-ci semble menacé par l'invasion constante de la culture américaine, par la baisse du taux de natalité et l'augmentation des divorces, par l'infiltration des idéologies matérialistes, etc.

Dans le modèle "B", par contre, on pourrait présumer une relative unanimité autour des valeurs suivantes: la langue française, la démocratie, l'autonomie personnelle, la liberté de conscience, l'égalité des personnes devant la loi et les services publics, les droits et libertés énumérés par la Charte québécoise, l'épanouissement des en-

fants dans le respect des autres, les rapports de bon voisinage dans le quartier ou le village, etc. Toutefois, ce consensus social n'infère pas nécessairement l'unanimité à propos des normes et des légitimations. Ces composantes s'articulent davantage à partir des expériences ou du vécu des divers milieux.

> 2.2 Les normes, quant à elles, fixent les moyens d'actualiser les valeurs. Elles s'élaborent... sur la base de critères d'efficacité... (9).

Mais il arrive qu'"un même élément de la vie sociale peut avoir fonction de valeur pour un tel groupe et de norme pour tel autre" (10). Par exemple, chez les catholiques de Montréal: pour l'archevêché de Montréal et les commissaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal, la confessionnalité scolaire est une valeur à laquelle on doit tenir coûte que coûte dans tous les quartiers de la métropole, tandis que pour plusieurs théologiens de l'Université de Montréal, la confessionnalité scolaire est une norme devenue désuète dans le quartier cosmopolite de Côte-des-Neiges.

Pour le modèle "A", l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique et le considérable support financier de l'Etat pour maintenir les privilèges confessionnels de la majorité catholique dans le système scolaire sont des normes efficaces et nécessaires contre les progrès du matérialisme athée. Mentionnons également le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et la confessionnalisation unilatérale de presque toutes les écoles publiques primaires et secondaires francophones du Québec en septembre 1974. Signalons enfin la sacramentalisation automatique des élèves du cours primaire, sauf des exemptés naturellement.

> Parce qu'ils sont obervables, ces signes sont en effet contrôlables par le corps ecclésiastique qui tend dès lors à les imposer comme des éléments essentiels à lire en termes de valeurs (11).

Pour illustrer le modèle "B", utilisons l'exemple déjà évoqué de l'école Notre-Dame-des-Neiges. C'est au bout d'un long processus de luttes et de travail pour éviter d'abord la fermeture de l'école du quartier, en s'ouvrant pour refléter la réalité et répondre aux besoins d'une population cosmopolite, c'est au terme d'une amélioration progressive des services de l'école pour rencontrer les aspirations des parents, des enfants et du personnel qu'on a finalement convenu de présenter une requête de déconfessionnalisation ralliant la majorité des parents d'élèves.

2.3 La légitimation est un ensemble de contenus mentaux, objets de croyance et non de démonstration scientifique, fondant au plan du raisonnable les critères d'orientation et d'organisation de l'action (12).

Les promoteurs de la confessionnalité scolaire invoquent souvent la continuité du patrimoine culturel.

> Quand le Québec discutait de législation sur la langue, l'argument de la majorité qui-se-sent-menacée n'a-t-il pas été largement invoqué? Il mérite d'être également pris en considération lorsqu'il est question de confessionnalité (13).

Dans le premier fascicule de Voies et impasses, le Comité catholique légitime l'intégration de l'éducation religieuse à l'école en se basant sur une perspective éducative. Il pousse toutefois le raisonnement jusqu'à l'intégration de l'école autour du projet éducatif chrétien en invoquant la nécessité d'un seuil de cohérence idéologique pour l'école. De là à confondre le droit à l'éducation religieuse avec la confessionnalité scolaire, il n'y a qu'un pas.

De son côté, pour justifier sa requête de déconfessionnalisation, le comité d'école Notre-Dame-des-Neiges se réclame de nombreuses légitimations dont certaines sont religieuses. On affirme qu'il vaut mieux pour l'enfant fréquenter la même école que ses voisins et compagnons de jeu même s'ils ne sont pas de la même religion.

Ensuite, on veut faire de l'école commune un point de ralliement, d'identification et d'animation pour le quartier. Dans l'intérêt des parents, on favorise la proximité géographique de l'école. De plus, l'école commune procéderait à l'intégration des immigrants à la majorité francophone du Québec sans leur imposer une référence négative par rapport au pôle central d'intégration de l'école catholique. Au nombre des légitimations religieuses, on retrouve les exigences évangéliques de vérité, de justice et de services telles qu'évoquées dans la communication de madame Lucie Proulx.

3. La dynamique du système est à la fois révélée par les acteurs impliqués et observée par des chercheurs qui identifient les types de rapports privilégiés à l'intérieur des structures. Cette dynamique interne procède donc des caractéristiques générales et apparentes de la mécanique institutionnelle.

La caractéristique essentielle de la dynamique instituée du modèle "A" est sa stabilité. D'après un équilibre traditionnel entre faits et droits religieux, le système confessionnel règle lui-même son fonctionnement. Cette auto-régulation est assumée au travers d'un ensemble de processus définis par les lois et supervisés par la hiérarchie catholique. Puisqu'il cherche à incarner dans la vie un modèle de culture communautaire, homogène, permanent, exemptant ou refoulant les dissidents, et consolidé par la crainte de l'anomie, , ce système est aussi hostile au changement perçu comme menaçant. Refuge pour les chrétiens en quête de sécurité spirituelle ou plutôt portés à éviter la confrontation et la critique, la confessionnalité scolaire confine pratiquement à la répétition des mêmes messages et des mêmes signes. Ainsi, on peut identifier quelques processus privilégiés par l'Archevêché de Montréal et la Commission des écoles catholiques de Montréal.

a) Par rapport au système scolaire existant, ces instances favorisent la formalisation des structures internes, notamment par l'implan-

tation du projet éducatif chrétien, et l'élaboration de structures externes pour les "autres", c'est-à-dire une autre commission scolaire et d'autres écoles pour les non-chrétiens.

b) Par rapport à la tradition et à la doctrine catholiques seront préférées l'interprétation officielle fournie par la hiérarchie locale ou romaine, et l'orthodoxie entendue comme soumission inconditionnelle des fidèles aux directives cléricales.

c) Par rapport aux catholiques de Montréal, il s'agit de consolider le contrôle ecclésiastique sous forme de directives précises à communiquer à tous les fidèles pour mobiliser ceux-ci à la défense des "droits de la majorité" catholique.

Bref, il s'agit d'une dynamique de régulation sociale orientée résolument vers le statu quo, au mieux vers un réformisme à petite dose.

Par contre, la dynamique pluraliste est caractérisée par les initiatives, les conflits, les solidarités partielles et temporaires, les remises en question et les ruptures. C'est une dynamique de changement social et de mutation culturelle comme on peut en déceler plusieurs indices au Québec depuis vingt ans. Elle s'articule autour du processus de démocratisation, non pas au sens du pouvoir absolu de la majorité, mais au sens des prises de parole individuelles et populaires, d'expression de la base comme par exemple dans tous les coins de la province où l'on annonce des fermetures d'écoles. C'est enfin une dynamique de participation, d'association, d'option, de promotion des différences et des autonomies personnelles et locales, de confrontation, d'invention et de prise en charge. Illustrée en termes d'espace, elle procède de bas en haut, selon une logique d'identification et d'expression des besoins et de mobilisation des ressources collectives pour répondre à ces besoins diversifiés.

4. Les objectifs et les produits des modèles culturels sont de l'ordre des orientations fondamentales et de l'idéal visé. Cependant, tandis que l'institution culturelle produit les formes concrètes de sa continuité grâce aux abondantes ressources dont elle dispose habituellement, le contre-système du modèle instituant produit davantage de discours, précise constamment ses objectifs et cherche les moyens de les instituer. Mais il importe de souligner en passant que les résultats des pratiques du système ne sont pas toujours conséquents par rapport aux intentions ou objectifs qui les ont précédés. Il est d'ailleurs plutôt rare que les bilans correspondent aux prospectives.

Voyons d'abord quelques produits du système confessionnel institué.

a) La confessionnalisation unilatérale de presque toutes les écoles primaires et secondaires francophones du réseau public québécois en septembre 1974;

b) Le règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, son interprétation et son application par les diverses commissions scolaires. Les articles du règlement concernant le droit à l'exemption de l'enseignement religieux nous fournissent ici un bon exemple de l'inadéquation évoquée plus haut entre les intentions qui président à une mesure et les conséquences de celle-ci. C'est pour faire respecter la liberté de conscience des individus que le Comité catholique avait adopté une clause d'exemption, mais dans plusieurs écoles primaires, l'application de cette clause a plutôt donné lieu à des discriminations et des marginalisations douloureuses.

c) Les cinq tomes de Voies et impasses justifient et définissent le projet éducatif chrétien si cher au coeur de l'Eglise québécoise. Tandis que les matrices de production sont bien campées dans le décor et les organigrammes du ministère de l'éducation, tandis que les fondements et la dynamique sont encore relativement intégrés dans la conscience des Québécois, il est opportun pour l'appareil catholique

d'introduire et de promouvoir le projet éducatif chrétien, plan de récupération collective de la jeunesse et invitation à la prise en charge de l'école par ses protagonistes majoritairement catholiques.

d) Enfin et non le moindre de ces produits du système, il s'agit de sacramentaliser le plus grand nombre de jeunes possible pour que l'initiation sacramentelle au primaire soit perçue par les jeunes eux-mêmes comme une étape importante et valorisante de leur socialisation. En effet, ces rites de passage, au même titre que le baptême, le mariage et les funérailles constituent un des principaux supports culturels de l'influence ecclésiastique en vue de reproduire la base vitale ou l'assise populaire d'un quasi-monopole du sens que présume détenir l'Eglise catholique au Québec.

Par ailleurs, le contre-système caractérisé par la diversité de ses lieux d'expression et de ses revendications, présente un large éventail d'objectifs et de produits plus ou moins cohérents les uns par rapport aux autres. Cependant, on peut présumer qu'une patiente ouverture des mentalités, une transformation radicale des structures et un réaménagement des ressources figurent au nombre des résultats escomptés. Par exemple: la restructuration scolaire de l'Ile de Montréal, l'unification des réseaux autour de la principale langue d'enseignement et la diversification des projets éducatifs pour refléter les aspirations légitimes des populations du quartier ou du village que l'école dessert. Aussi l'aménagement des mécanismes qui permettent effectivement de choisir en toute liberté et égalité le type d'enseignement religieux, d'animation pastorale ou de formation morale convenant aux convictions et besoins des parents et des élèves. Pourquoi, par exemple, un enseignement religieux baptiste évangélique ne pourrait-il pas se donner dans une localité où une partie de la clientèle le revendique?

5. La fonction dialectique, dans le cadre de l'analyse institutionnelle, c'est la situation politique observable, noeud des tensions qui

alimentent, entre autres, le débat sur la confessionnalité scolaire et le rapport de forces entre modèles culturels divergents. Autrement dit, comment fonctionne le système dominant ou ses représentants par rapport au contre-système qui s'oppose à lui?

"Une école audacieusement confessionnelle", selon les voeux de l'épiscopat du Québec, administrée par une commission scolaire confessionnelle, affichant les couleurs de Voies et impasses, une telle école constitue la meilleure protection du dernier bastion d'un régime de chrétienté aujourd'hui dépassé par la réalité socio-culturelle du Québec. Contre qui ou quoi veut-on protéger l'école catholique? Contre les assauts du pluralisme, perçu comme une menace en termes de nivellement par la base, d'indifférence religieuse, d'incohérence du milieu d'apprentissage, de manipulation idéologique, de relativisme débilitant, de matérialisme athée, de révolution sexuelle, de changements qui ont déjà trop bouleversé de choses fondamentales...

Cependant, ce courant confessionnel risque aussi d'entraver la francisation du Québec, comme le soulignait M. Camille Laurin le 7 mars 1980 (14), alors ministre d'Etat au développement culturel, en rappelant le nombre élevé d'enfants de toutes origines qui fréquentent les écoles bilingues et pluralistes du Protestant School Board of Greater Montreal. En toute logique objective, il s'agit là d'une fonction dialectique inconsciente de la confessionnalité scolaire qui risque de devenir son talon d'Achille.

Nous avons vu qu'à tous les paliers de l'organisation scolaire québécoise, la confessionnalité est bien assise. Déranger ou menacer cette assise institutionnelle et constitutionnelle, c'est risquer de faire sonner les trompettes du Jugement dernier au bruit desquelles une majorité pourrait soudainement prendre peur et se ranger d'instinct dans le camp des partisans du statu quo. On comprend pourquoi les divers gouvernements qui se sont succédés à Québec depuis quinze ans n'ont pas encore osé prendre le risque électoral de procé-

der entre autres à la restructuration scolaire de l'île de Montréal.

Dans l'affaire Notre-Dame-des-Neiges, on a vu que les principaux acteurs politiques en litige étaient la C.E.C.M. d'une part et le Comité catholique d'autre part, deux instances confessionnelles vouées à peu près aux mêmes intérêts: l'école catholique. On peut déceler dans cette confrontation la réponse à la question politique fondamentale: qui détient le pouvoir?

6. Le dernier point concerne les théologies implicites et les rationalités philosophiques sous-jacentes à chacun des modèles culturels.

A travers l'histoire du christianisme, la théologie a utilisé différents outils conceptuels, différents modes de pensée, différentes catégories intellectuelles pour s'exprimer. Depuis le Moyen âge, la philosophie thomiste, enracinée dans la philosophie d'Aristote, a exercé une influence prépondérante sur la réflexion théologique occidentale. Selon cette rationalité, la pensée peut saisir la vérité dans son essence. La vérité une fois saisie, il suffit de la mettre en pratique. Le rapport entre théorie et pratique, dans cette vision des choses, est donc un rapport d'application, un rapport déductif, de haut en bas. Dans cette optique, la théologie est une saisie de la vérité révélée d'en-haut, une théorie de la foi dont la catéchèse doit assumer la transmission, et la pastorale en effectuer l'application, la mise en "pratique". La priorité est ici de donner sens aux situations à partir d'un éclairage venu d'en-haut: Révélation, Tradition, Autorités légitimes. On retrouve un bon exemple de cette rationalité dans un texte de Mgr Paul Grégoire, archevêque de Montréal, intitulé Promotion de l'école catholique (15) et publié à la veille des élections scolaires sur l'île de Montréal en juin 1980.

Mais la pensée comtemporaine réagit vivement contre une telle approche. Depuis la naissance de la science expérimentale, le processus de la connaissance accorde la primauté à l'expérience, à la pra-

tique et au vécu pour ensuite envisager la théorie de cette pratique. De plus, nous prenons conscience du fait que la connaissance est liée à la transformation du réel. La vérité se vérifie, se fait. Provenant de l'expérience, de la pratique, la théorie doit y retourner constamment. Ici, le rapport entre théorie et pratique en devient donc un, non plus d'application, mais d'induction et de vérification constante et circulaire. La priorité devient alors de répondre aux besoins des gens à partir de l'identification de leurs pratiques et la conscientisation de leurs intérêts. Cette démarche rationnelle est illustrée par le travail du comité d'école Notre-Dame-des-Neiges pour conserver et développer l'école du quartier dans un souci de service, de justice et de justesse.

Conclusion

La confessionnalité scolaire m'apparaît comme une immense toile d'araignée tissée à même les fibres sensibles des Québécois. Quoiqu'il en advienne dans un proche avenir, je présume que la négociation entre les divers partenaires de l'éducation aboutira à des solutions de compromis entre les tenants des deux modèles culturels examinés. Nous passerons peut-être d'un régime de contrainte légale à une situation de préférence locale. N'est-ce pas en s'approchant davantage des préoccupations de la population qu'elle dessert que l'école québécoise peut espérer convenir au plus grand nombre?

TABLEAU

Composantes des structures de production culturelle	Modèle culturel "A" Système institué	Modèle culturel "B" Contre-système instituant
1. Matrices de production	L'héritage culturel particulièrement monolithique et conservateur du Canada français. L'Eglise et l'Etat: autorités légitimes	Les tenants et aboutissants de la "révolution tranquille". Vaste pluralité de groupes et d'organismes.
2. Fondements:		
2.1 valeurs	Communauté totalisante. Autorité, stabilité, sécurité, cohérence religieuse. Garanties juridiques, sacramentalisation.	Associations pluralistes. Autonomie, démocratie, liberté, langue française. Luttes locales pour le maintien et l'amélioration des services de l'école commune.
2.2 normes		
2.3 légitimations	Protection du patrimoine culturel de la majorité.	Egalité des personnes à l'école du quartier.
3. Dynamiques	Stabilité institutionnelle et régulation sociale.	Changement social et mutation culturelle.
4. Objectifs et produits	Confessionnalisation unilatérale des écoles et projet éducatif chrétien: conservation d'un monopole du sens.	Restructuration scolaire de l'Ile de Montréal, unification des réseaux et diversification des projets éducatifs.
5. Fonctions dialectiques	Les privilégiés du système institué détiennent le pouvoir et l'exercent en vue de protéger leurs privilèges.	Les contestataires du système menacent les privilèges institués en instituant la reconnaissance des droits des minorités.
6. Rationalités ou théologies correspondantes	Rapport déductif d'application entre théorie et pratique. De haut en bas.	Rapport inductif de vérification entre pratique et théorie. De bas en haut.

NOTES

1. Jacques LAZURE, Le jeune couple non marié, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1975, p. 431.

2. Jean REMY, Liliane VOYE et Emile SERVAIS, Produire ou reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne, tome 1, Bruxelles, Editions Vie Ouvrière, 1978, 383 p.

3. Jean REMY et al., op. cit. p. 72.
4. Ibid., p. 92
5. Ibid., p. 104.
6. Ibid., p. 104.
7. Ibid., p. 107.
8. Ibid., p. 72.
9. Ibid., p. 73.
10. Ibid., p. 73.
11. Idid., p. 106.
12. Ibid., p. 73.
13. Le Comité catholique du C.S.E., Rapport 1979-1980, p. 86.

14. "Il faudra repenser un jour la division confessionnelle du système scolaire (Laurin)", dans LE DEVOIR, Montréal, le 7 mars 1980, p. 2.

15. Mgr Paul GREGOIRE, Promotion de l'école catholique, paru dans LE DEVOIR, Montréal, le 26 mai 1980, p. 13.

La confessionnalité scolaire: héritage et projet

Louis Racine

Je voudrais au cours de cet exposé répondre à trois questions: Qu'est-ce que la confessionnalité scolaire catholique au Québec? Quel problème pose-t-elle? Quelle solution pourrait résoudre ce problème? Au sujet de la première question, je fais immédiatement remarquer qu'il ne s'agira pas ici de la confessionnalité scolaire protestante au Québec. Pour des raisons de compétence mais aussi de conjoncture, nous nous limiterons à la confessionnalité scolaire catholique. Toujours pour les mêmes raisons, nous restreindrons encore notre propos à la confessionnalité scolaire catholique dans le secteur public, plus précisément aux écoles primaires et secondaires catholiques francophones du Québec. Au sujet de la deuxième question, je ferai simplement remarquer que le sujet de la phrase est au singulier, c'est-à-dire que je postulerai que tous les problèmes posés actuellement à la confessionnalité scolaire peuvent se ramener à un seul problème fondamental: celui de la discrimination. Au sujet de la troisième question, j'indique immédiatement que je proposerai comme solution non pas un modèle d'école ou de système mais un processus de différenciation de notre système actuel.

Qu'est-ce que la confessionnalité scolaire catholique dans le secteur public au Québec?

La confessionnalité scolaire catholique au Québec est essentiellement le droit pour les catholiques, non seulement de bénéficier dans le cadre scolaire de l'enseignement religieux et des services pastoraux de leur confession mais aussi de disposer d'écoles qui poursuivent dans toutes leurs composantes l'éducation chrétienne de la jeunesse. Il s'agit, plus précisément, d'écoles qui, par leurs programmes, leurs activités, leur politique d'engagement, etc., favorisent et poursuivent des objectifs d'éducation chrétienne. Nous dirions aujourd'hui: l'école catholique est une école qui ne se contente pas d'assurer l'enseignement religieux et les services pastoraux mais qui de plus véhicule

efficacement un projet éducatif chrétien. Ce droit est attesté dans le préambule des lois sur le Ministère et le Conseil supérieur de l'éducation de 1964:

> Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants;
>
> Attendu que les personnes et les groupes ont le droit de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins;...

On sait que ce préambule ne faisait pas partie du projet de loi et qu'il a été introduit à la suite du "lobbying" des évêques au cours de la discussion publique du bill 60 (1). De fait, on peut considérer ce préambule comme la traduction juridique et générale de la théologie de l'école catholique à laquelle se référait Mgr Roy dans deux lettres écrites au premier ministre Jean Lesage, lors de la discussion du bill 60. Dans cette théologie, l'école est définie comme une quasi-communauté chrétienne de support et de transmission de la foi chrétienne:

> Il faut rappeler ici ce qu'est l'école catholique. Pour l'Eglise, la religion ne se sépare pas de la vie, et une école n'est pas catholique du seul fait qu'elle inscrit un cours de religion à son programme et qu'elle n'offense pas la morale chrétienne, mais bien par les fins et les objectifs chrétiens qu'elle poursuit, par le climat général qui la baigne et par l'inspiration qui anime les maîtres et que reflètent programmes, manuels, etc... - Lettre du 17 juin 1963.

---

(1) Dion, Léon, Le bill 60 et la société québécoise, Montréal, HMH, 1967, 197 pp.

> C'est un des aspects de l'universalité propre du christianisme que celui-ci embrasse l'ensemble de la vie humaine et donne une inspiration et un éclairage particuliers à toute l'activité de l'homme... Un esprit chrétien doit donc se retrouver dans toute la vie de l'école, dans son ordonnace, dans la philosphie de l'éducation qui l'anime, dans ses conceptions pédagogiques... - Lettre du 29 août.

Cette théologie, remise à jour par le Comité catholique, est toujours le pôle de référence de l'école catholique actuelle:

> La dimension religieuse constitue, pour l'homme et le citoyen, un champ important d'expérience et de signification. L'institution scolaire confessionnelle catholique doit être conçue comme l'institution d'enseignement qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la conception chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative.
> Résolution du Comité catholique concernant le Règlement de 1974: 2e et 3e Attendu...

Ce principe, affirmé dans la loi du Ministère, est répété et pour ainsi dire opérationnalisé dans la loi du Conseil. C'est au Comité catholique que revient la tâche de réglementer les écoles catholiques, de les reconnaître, d'en superviser les programmes et les manuels du point de vue de l'éduction chrétienne, enfin de réglementer la qualification morale et religieuse du personnel (Loi du C.S.E., art. 22, para. a) b) c) d) e) f).

Il est bon de préciser immédiatement que ces textes de loi ne sont pas restés lettre morte et que, depuis sa fondation et, surtout depuis 1974, le Comité catholique a effectivement exercé ces droits inscrits dans la loi. Il a fait approuver par le lieutenant-gouverneur en con-

soit (ce qui est son privilège) ses premiers règlements (en 1967); une révision de ces règlements en 1974. Il a approuvé ou désapprouvé programmes et manuels. Il a, dans un document important, "Voies et impasses", précisé que l'école catholique devait, selon des modalités variables, poursuivre un projet éducatif chrétien et véhiculer dans toutes ses composantes la conception chrétienne de l'homme et de l'univers. Il a enfin en 1974, reconnu confessionnelles catholiques les écoles communes, catholiques de fait de la province de Québec.

Donnons ici quelques dates et précisons certains faits pour mieux illustrer l'exercice effectif de ces droits par le Comité catholique.

En 1974, le Comité catholique procède unilatéralement et sur la base d'une présomption,

> "Considérant que les dites écoles publiques remplissent les conditions énumérées à l'article 3 du règlement (résolution de reconnaissance, 20 septembre 1974)",

à la reconnaissance officielle de toutes les écoles publiques francophones pour "procurer un encadrement juridique qui...soutienne le développement d'un projet éducatif chrétien dans les perspectives propres à la foi catholique". (Note explicative de la section II du règlement du C.C.).

Ces mêmes règlements de 1974, rendaient l'enseignement religieux catholique obligatoire pour tous les élèves du niveau élémentaire (art. 10) et des deux premières années du secondaire (art. 11), sous réserve des articles 14 et 15 qui définissent la procédure d'exemption.

Toujours en vertu des mêmes règlements, les écoles catholiques sont obligées d'offrir un cours d'enseignement religieux catholique à toutes les années du cours primaire et secondaire public (art. 6) et de financer un service d'animation pastorale catholique pour "sensibiliser les étudiants et les agents d'éducation aux objectifs de

l'éducation chrétienne..." (art. 18).

Concernant plus précisément le personnel, les règlements précisent que, lors de l'embauche, il peut être discriminé sur la base de la religion (art. 22), et, qu'une fois engagé, il devra respecter le caractère confessionnel de l'institution (art. 21). L'article 23, pour sa part, précise que le directeur de l'école catholique doit "veiller à créer les conditions favorables à la participation active...(de tous) ... à la réalisation d'un projet éducatif en harmonie avec la conception chrétienne de l'homme".

Cette nomenclature, trop lourde je l'avoue, était pourtant nécessaire pour illustrer comment le principe d'une école qui corresponde aux convictions des parents a été, dans le cas des catholiques, non seulement reconnu juridiquement mais qu'il possède son organisme de pouvoir, le Comité catholique et ses règles d'application. Cela suffit, je crois, pour illustrer comment la confessionnalité scolaire catholique est le droit pour les catholiques de disposer d'écoles poursuivant des objectifs fondamentaux d'éducation chrétienne, non seulement par les cours d'enseignement religieux et la pastorale, mais aussi par l'ensemble de son projet éducatif, à travers un contrôle de son personnel, de ses programmes, de ses manuels, etc.

Cette confessionnalité fait-elle problème? Certains répondent que "non".

- La contestation de cette confessionnalité serait le cas d'une certaine élite, plus chatouilleuse que d'autres sur la liberté de conscience, sur le droit à la non-discrimination, élite qui, au surplus, a la possibilité par les médias ou son prestige de se faire entendre d'une façon qui ne serait pas proportionnelle à son nombre.

- On ajoute souvent que cette minorité n'est pas suffisamment informée de ce qui est fait ou en train de se faire pour assouplir ce système ou pour le mettre en oeuvre. Par exemple les efforts qui

sont faits pour mettre en place un système à option ou encore pour mettre sur pied des cours de morale.

- On précise encore que la majorité a aussi des droits qui ne font pas toujours l'affaire des minorités mais qui ne doivent pas être abandonnés pour autant.

Certains indices toutefois pourraient nous faire penser que la confessionnalité scolaire actuelle pose certains problèmes et qu'il n'est pas absolument inutile d'envisager de nouveaux aménagements.

Des groupes ou organismes relativement importants remettent en question la confessionnalité scolaire actuelle soit pour l'assouplir ou l'abolir, soit encore pour la rendre plus stricte.

D'autre part, le Conseil supérieur de l'éducation et le Ministère sont en train de proposer d'étudier ou même, dit-on, de négocier de nouveaux aménagements de la confessionnalité. Il doit bien y avoir "anguille sous roche".

Ces études ont été précédées et s'accompagnent d'un redépart de la discussion publique sur la confessionnalité. À moins de penser que pareille discussion est sans objet, il faut bien admetre que la confessionnalité scolaire pose certains problèmes, peut-être mineurs, mais problèmes quand même.

Enfin, que des questions relatives à la confessionnalité soient soumises à la Commission des droits de la personne et soient l'objet d'un litige opposnt actuellement la C.E.C.M. et le Ministère de l'éducation en cours d'appel, devrait rendre prudents les partisans de la thèse voulant qu'il s'agit là d'un faux problème ou d'un problème qui n'en est pas un.

Partons donc de l'hypothèse qu'il y a problème quitte à ce qu'au terme de l'exposé et de nos discussions, on puisse répondre, si telle

est notre opinion, que notre hypothèse n'était pas valide.

Si donc, la confessionnalité posait problème, comment pourrions-nous le formuler? Je vous proposerai une problématique qui ne part pas des cas concrets et peut-être nombreux où on croit dépister des effets discriminatoires de la confessionnalité, mais de la structure confessionnelle elle-même. Plus précisément, je risquerai l'idée que la confessionnalité catholique au Québec est discriminatoire par rapport à ceux qui ont de l'école une conception "autre". En effet, même si le préambule des deux lois sur l'éducation cité plus haut garantit à tous le droit de choisir les institutions qui correspondent à leur conviction, ceux qui ont une conception "autre" que catholique de l'école ne peuvent pas, dans les faits, exercer ce droit. Ce choix n'est possible que pour ceux dont la conception de l'école correspond à celle du Comité catholique. Le droit des autres n'est pas nié, au contraire: il est affirmé par la loi; il ne peut toutefois pas être exercé. Même si l'on était convaincu que cette situation ne peut pas être changée ou ne doit pas être changée, eu égard aux droits de la majorité catholique, cette situation d'une minorité ne doit pas être niée pour autant. Le droit reconnu par la loi à certains utilisateurs du système francophone (de fait minoritaire) de choisir des écoles qui correspondent à leur conviction ne peut pas de fait être exercé. C'est, à mon sens, le problème fondamental de notre système confessionnel, d'où découlent tous les problèmes concrets caractérisés à tort ou à raison en termes de discrimination.

Le problème de la confessionnalité n'est donc pas, selon moi, un problème de législation. Le droit pour les clients de l'école francophone québécoise d'avoir des écoles qui correspondent à leur conviction, est reconnu non seulement pour les catholiques mais aussi pour "les autres". La différence est dans les faits et se situe au niveau de la possibilité d'exercice de ce droit commun. Plusieurs pays offrent aux catholiques la possibilité d'écoles confessionnelles comparables aux nôtres, financées en partie au moins par l'Etat sans que se posent les problèmes que nous avons ici. C'est que cette possibilité

est aussi offerte aux autres et que tout se passe dans un contexte de libre choix réel.

C'est dire que la confessionnalité scolaire pourrait être (ce qui n'est pas exclu) la plus souple, la plus intelligente, la plus vertueuse qui soit; elle pourrait être inattaquable en elle-même, appliquée avec le maximum de doigté et de vertu, elle continuerait d'être discriminatoire au sens où elle ne serait pas choisie par une partie de sa clientèle si d'autres possibilités existaient. C'est dire que le traitement fait, dans la réalité, aux partisans de l'école catholique et aux autres est différent, c'est-à-dire discriminatoire.

En un mot, les problèmes de discrimination posés par la confessionnalité scolaire, n'originent pas dans le fait que nos écoles soient catholiques, pas plus qu'ils n'originent dans le fait qu'elles soient publiques, mais dans le fait qu'elles soient uniques.

Précisions ici que par "autres" il faut entendre, non pas uniquement Québécois francophones catholiques qui ne sont pas partisans de l'école confessionnelle, et aussi des immigrants, qui depuis la loi 101 sont obligés de fréquenter l'école francophone, confessionnelle catholique par surcroît. Sans doute, ces "autres" peuvent-ils être exemptés; prochainement semble-t-il, ils bénéficieront d'un système à gestion. Ils n'en resteront pas moins soumis à un régime scolaire confessionnel défini et supervisé par le Comité catholique, à une école qu'ils ne choisiraient pas s'ils avaient d'autres possibilités. Pour eux, le préambule de nos lois sur l'éducation ne s'applique pas; il y a donc discrimination, , peut-être nécessaire, peut-être inévitable, mais discrimination quand même entre les partisans de l'école catholique et les autres.

Posons-nous maintenant la question de savoir si ce traitement différent (i.e. discriminant) est discriminant au sens juridique.

Appelée à se prononcer sur la confessionnalité scolaire, la Commission des droits de la personne conclut entre autres ceci à partir de la Charte des droits et libertés de la personne:

> Le droit à l'exemption, même assorti des mesures que nous avons suggérées, oblige des personnes qui n'adhèrent pas à la confession affichée par l'école qu'ils fréquentent à baigner dans le climat religieux de cette école. L'école confessionnelle, même si elle les dispense des cours de religion, n'assure donc pas de droit à l'enseignement non-confessionnel pour ceux qui le désirent.
>
> Dans l'état actuel des choses, l'institution d'enseignement accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la formation chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative. Dans cette optique, ce n'est donc pas seulement par l'enseignement de la religion que se transmettent les valeurs, mais par l'ensemble de la démarche éducative.
>
> L'école confessionnelle, conçue de cette façon, produit, si elle demeure l'unique école disponible, une double discrimination: premièrement, elle ne reconnaît pas à tous les élèves qui la fréquentent une égale reconnaissance de leur liberté de religion; deuxièmement, elle exclut de ses rangs les enseignants qui ne professent pas cette religion. Mais faut-il reconnaître que cette discrimination n'est pas illégale parce qu'autorisée par une législation antérieure à la charte? (2)

Cette dernière phrase m'apparaît particulièrement importante et dans son contenu et dans sa forme interrogative. Mon interprétation est la suivante: la confessionnalité scolaire est illégale par rapport à la charte mais elle ne peut être condamnée à cause uniquement de l'antériorité de la législation scolaire sur la charte.

---

(2) Commission des droits de la personne du Québec, Liberté de religion et confessionnalité scolaire, Montréal, 1979.

Précisons immédiatement qu'il ne s'agit pas là de ce qu'on pourrait appeler une logique d'intention mais d'une logique objective. Personne ne pourrait, du Comité catholique au professeur dans sa classe, en passant par les directeurs vouloir exercer cette contrainte: elle existerait quand même. Ou en d'autres termes, il s'agit de deux droits qui peuvent difficilement se concilier dans le système actuel: le droit des catholiques à des écoles catholiques et le droit des "autres" à des écoles qui tiennent compte de leur conviction. Il s'agit là d'une situation discriminatoire typique dans laquelle les droits de la majorité contredisent les droits d'une minorité.

Le tome IV du rapport Parent, rédigé [illegible] adoption de la législation scolaire concernant la confessionnalité avait vu ce problème très clairement. Conséquemment, il avait proposé la possibilité d'école "autre" que catholique ou protestante. Et dans la logique de cette proposition, il proposait que les commissions scolaires participent de la neutralité de l'Etat de façon à permettre le processus de formation "d'écoles autres", sans être à la fois juge et parti, ce qui est le cas de la C.E.C.M. dans l'affaire Notre-Dame-des-Neiges. Cette solution du rapport Parent, pour logique qu'elle soit, ne s'est jamais avérée efficace, ce qui fait qu'après vingt ans la confessionnalité scolaire est toujours porteuse de discrimination. Plus précisément, le système scolaire public confessionnel pour les Québécois francophones, défendable en lui-même et juridiquement fondé n'arrive pas, dans la réalité, à respecter les droits de la minorité "autre". C'est là le problème fondamental de la confessionnalité auquel viennent se greffer tous les problèmes concrets, soulevés depuis vingt ans par cette question. Ce problème a-t-il une solution? Plus précisément, notre système scolaire catholique qui ne correspond pas à leur conviction?

Eliminons tout de suite la solution véhiculée par le Mouvement laïc québécois et qui propose l'école publique neutre excluant toute

forme d'enseignement religieux et de pastorale dans le cadre scolaire. Sans doute cette école éliminerait-elle la discrimination mentionnée, mais elle brimerait les attentes de la majorité catholique. En effet, tous les sondages confirment que les catholiques, très majoritairement, veulent l'enseignement religieux à l'école. Cherchons une solution qui attente le moins possible aux désirs et aux droits des catholiques et qui lève un tant soit peu le contexte discriminatoire dans lequel sont forcés de vivre les "autres".

Disons tout d'abord que le système d'exemption apparaît dans ce contexte tout à fait insuffisant. Non seulement, parce qu'il marginalise les "autres" mais parce qu'il continue de les soumettre à l'autorité du Comité catholique pour ce qui est de l'orientation même de l'école qu'ils fréquentent et même pour ce qui est des programmes alternatifs qui leur sont destinés. N'oublions pas que le Comité catholique a refusé des programmes de morale destinés aux exemptés et que les programmes de morale proposés actuellement aux non catholiques doivent tenir compte des valeurs chrétiennes.

Le système "optionnel", dont on fait beaucoup état actuellement, apparaît comme un pas dans la bonne direction, mais il constitue une mesure tout à fait insuffisante dans le contexte d'un système confessionnel unique. En effet, il ne lève pas la situation discriminatoire mentionnée et continue de faire peser sur les enfants un conditionnement sinon une contrainte religieuse qui ne correspond pas aux convictions de la minorité.

Faut-il s'orienter dès lors vers la constitution d'un réseau d'écoles "autres" étant bien entendu qu'il ne pourrait s'agir, dans le contexte actuel, de la création d'un nouveau réseau mais de la différenciation des écoles actuelles permettant à certaines écoles confessionnelles actuelles de devenir "autres".

Cette solution, qui est la reprise de la position du rapport Parent, n'apparaît pas répondre au problème. En effet, cette solution est irréaliste. Elle ne serait possible que dans de rares contextes où la proportion des "autres" serait majoritaire et où deux écoles alternatives seraient possibles dans un territoire raisonnablement restreint. Pour la majorité des enfants québécois, la situation discriminatoire resterait la même.

Cette solution d'autre part, n'est pas souhaitée. Les Québécois en général ne semblent pas portés à séparer leurs enfants sur les bancs d'écoles au nom de la seule religion. Le fait que très peu d'écoles "autres" n'aient vu le jour au Québec depuis vingt ans semblerait du moins l'indiquer. Au surplus, cette solution irait à l'encontre de l'idée d'école de quartier qui a été théorisée et pratiquée par les auteurs du livre sur Notre-Dame-des-Neiges (3) mais qui est une réalité depuis les écoles de syndics dont l'école commune de village est la plus représentative.

Enfin, cette solution est piégée au point de friser la malhonnêteté. Nous assistons depuis quelque temps à des référendums posant la question de savoir si les parents d'une localité ou d'une région veulent que leurs écoles soient confessionnelles ou pas. Plus précisément, on demande aux gens s'ils veulent une école où l'enseignement religieux et les services pastoraux sont assurés ou une école où ils ne le sont pas. En effet, la loi actuelle ne garantit ces dispositifs d'éducation chrétienne (enseignement religieux et pastorale scolaire) qu'aux écoles confessionnelles. Par ailleurs, des sondages

(3) Durand, Jocelyne; Durand, Guy; Proulx, Lucie; Proulx, Jean-Pierre. La déconfessionnalisation de l'école ou le cas de Notre-Dame-des-Neiges, Mtl., Libre Expression, 1980.

récents (4) montrent que dans une proportion importante (autour de 80%) les Québécois tiennent à l'enseignement religieux à l'école alors que la confessionnalité comme telle ne recueille que des pourcentages sensiblement plus bas. L'astuce de ces référendums (sondages) consiste à faire répondre oui à la confessionnalité alors que la réponse porte de fait sur l'enseignement religieux. Et c'est ainsi que par un processus apparemment démocratique, on attache la confessionnalité à l'enseignement religieux, continuant ainsi la situation discriminatoire mentionnée.

En un mot, pour être vraiment honnête et parler véritablement sur la confessionnalité il faudrait que ce processus soit précédé paradoxalement, d'une extension des pouvoirs du Comité catholique. Plus précisément, il faudrait que l'article 22 de la Loi du Conseil étende le droit à l'enseignement religieux catholique même dans les écoles "autres". A cette condition, ce processus pourrait être retenu et constituerait un élément de solution de la confessionnalité actuelle.

Il paraît en effet évident que, quelle que soit la solution adoptée, celle-ci ne peut être imposée par les technocrates et qu'elle doit rencontrer un certain consensus populaire. Même si par exemple le projet fantôme dont on a vu se profiler les draps depuis septembre à travers certaines fuites supposées dans les journaux représentait une voie possible d'avenir, il ne saurait être imposé de force et faire fi d'un certain appui populaire. L'histoire nous apprend en effet que les projets politiques, mêmes les meilleurs, supposent non seulement un contenu valable mais des processus démocratiques suffisants pour assurer leur légitimité. C'est donc dans la voie

---

(4) Conseil supérieur de l'éducation, La confessionnalité scolaire, recommandation au Ministère de l'éducation, 27 août 1981, Annexe B.

de pareil processus qu'il faut s'engager. Mais il faudrait au préalable élargir et nettoyer la question. Car depuis le rapport Parent, la réflexion et la pratique ont évolué. C'est ainsi que la question n'est plus uniquement de savoir si l'école sera catholique ou autre. Ce mot "autre" s'est chargé d'un contenu nouveau. Il pourrait évidemment s'agir d'une école neutre ne faisant aucune place aux religions. Mais il pourrait bien s'agir aussi d'une école offrant en plus des cours de morale, un cours de culture religieuse, un enseignement religieux et des services relevant de sa confession ou de sa religion, sans que le projet éducatif ne soit défini par les instances officielles de cette confession, fut-elle majoritaire, mais par la base. C'est l'école de quartier, pluraliste dans certains contextes, dans laquelle les services confessionnels qui y sont offerts sont distingués de l'école elle-même et de son projet éducatif. Il s'agit d'une réalité scolaire dans laquelle l'enseignement et les services religieux seraient confessionnels au sens où ils relèveraient, par exemple, du Comité catholique pour ce qui est des catholiques mais où le projet éducatif lui-même serait défini par l'ensemble des composantes de l'école, parents, enfants, quelle que soit leur conviction.

C'est là une idéologie scolaire récente dans sa formulation mais qui est la reprise d'une tradition québécoise séculaire, celle des écoles communes qui, en dehors de Montréal et de Québec a été le régime de nos commissions scolaires et de nos écoles jusqu'à 1960 et même jusqu'en 1974. Il ne faut pas oublier en effet que, toujours en dehors de Québec et de Montréal, la confessionnalité au sens juridique du terme est une réalité récente: c'est en 1971 que pour la première fois un texte de loi parle de commissions scolaires pour catholiques et pour protestants. Et ce n'est qu'en 1974 que les écoles sont reconnues comme confessionnelles catholiques. Jusqu'à cette date, toujours en dehors de Montréal et de Québec, les commissions scolaires et écoles, même si elles étaient catholiques protestantes de fait, étaient (mis à part quelques C.S. dissidentes) juridiquement communes.

L'hypothèse de l'école commune a l'avantage de rencontrer un large consensus, non seulement dans la population mais aussi dans les groupes actuellement en présence (C.E.Q., RSIM, groupe Notre-Dame-des-Neiges) et pourrait progressivement gagner la faveur populaire dans plusieurs milieux.

Certains sondages récents (5) montrent en effet que si la population tient beaucoup à l'enseignement religieux à l'école et aux services pastoraux, elle est beaucoup plus partagée sinon indifférente quand il s'agit de la confessionnalité elle-même. Et il est probable que des sondages proposant d'une part, une école confessionnelle telle que définie par la loi et d'autre part, une école "autre" qui fournirait l'enseignement religieux et la pastorale et qui par ailleurs laisserait à la base la définition du projet éducatif et de ses normes, il est probable, dis-je, que pareil référendum amènerait la population à lever progresivement le statut confessionnel de leur école, levant du même coup, la situation discriminatoire causée de fait par la confessionnalité.

En conclusion, je voudrais reprendre les éléments de solution du problème actuel de la confessionnalité scolaire catholique.

1. Choix de la population entre l'école confessionnelle, l'école neutre, mais aussi l'école commune définie par la base et offrant à côté d'un cours de morale, des cours d'éducation religieuse confessionnelle ou non.

---

(5) Conseil supérieur de l'éducation, op. cit.

2. Déconfessionnalisation des commissions scolaires. Dans pareil contexte en effet, il est absolument nécessaire que, dans la perspective du rapport Parent les commissions scolaires participent de la neutralité de l'Etat pour assurer sans être juge et parti, ce processus de différenciation.

3. Extension des pouvoirs du Comité catholique en ce qui a trait à l'enseignement religieux dans les écoles communes.

On me permettra pour finir deux remarques:

- La première porte sur la relativité de toute réforme scolaire par rapport à la discrimination possible. Cette réforme, surtout à cause de sa lenteur nécessaire maintiendrait encore largement le cadre possiblement discriminatoire actuel. Elle aurait toutefois l'avantage de mettre notre système sur une voie d'élimination progressive d'une source particulièrement claire de discrimination d'une majorité sur une minorité.

- Le seconde est proprement théologique. Il est sûr que dans la perspective d'une éducation chrétienne catholique dans un cadre pluraliste, la théologie qui a servi de référence aux évêques lors de la discussion du Bill 60 devrait être abandonnée. En effet, dans ce nouveau contexte, l'école n'est plus définie comme une quasi communauté chrétienne de support à l'éducation religieuse. Il n'est pas dit cependant que la dynamique ecclésiale ne retrouverait pas ailleurs et peut-être plus sûrement

un type de support communautaire. Par exemple, dans une intensification des rapports entre la famille et la paroisse d'une part et les professionnels scolaires de l'éducation religieuse, d'autre part.

L'étude des religions et l'éducation religieuse à l'école: l'expérience anglaise et sa pertinence pour le Québec

Fernand Ouellet

L'Angleterre est un des seuls pays occidentaux où l'enseignement religieux (religious education) est reconnu comme une matière scolaire légitime et occupe une place bien identifiée dans les horaires des écoles publiques. Toutefois, au cours des deux dernières décennies, cet enseignement a connu une triple révolution:

- à partir du milieu des années '60, alors qu'il avait été jusque là "centré sur la bible", l'enseignement religieux est devenu de plus en plus centré sur l'enfant et sur l'adolescent;
- au début des années '70, alors que cet enseignement avait été pendant des siècles d'orientation confessionnelle et visait explicitement à instruire les jeunes dans la foi chrétienne, l'enseignement religieux a été redéfini en fonction de sa contribution au projet éducatif de l'école;
- enfin, pendant les années '70, l'enseignement religieux est passé d'une attention à peu près exclusive à la tradition chrétienne à une ouverture explicite à l'ensemble de l'expérience religieuse de l'humanité et même à des visions non religieuses comme celles de l'humanisme et du marxisme.

C'est cette troisième "révolution" qui nous intéresse particulièrement ici, mais il est impossible d'en saisir la portée sans la situer dans l'ensemble de la problématique nouvelle créée par les deux autres.

1. Le syllabus de Birmingham

La publication en 1975 du syllabus de Birmingham et du manuel

qui l'accompagne (1) constitue l'événement le plus important des quinze dernières années dans le domaine de l'éducation religieuse en Angleterre. Ce syllabus reflète la problématique nouvelle créée par la triple révolution que nous venons d'évoquer et constitue un point de référence essentiel pour tous les développements ultérieurs. Il peut être utile de résumer ici en quelques propositions quelques principes sous-jacents à ce syllabus (2):

1. L'intention d'édifier (nurture) la foi chrétienne ou de cultiver toute autre forme d'engagement religieux est abandonnée.

2. L'enseignement religieux poursuit maintenant trois finalités fondamentales:
   - contribuer à une meilleure communication entre les groupes formant la société pluraliste;
   - permettre une meilleure compréhension de la religion;
   - permettre aux élèves de formuler leur propre vision du monde et leur propre philosophie par suite de leur rencontre avec les religions du monde (3).

---

1. "Living together. A teacher's handbook of suggestions for religious education". City of Birmingham Education Committee, 1975.

2. Ce résumé s'inspire étroitement de l'article de John Hull, "Keynote Address: From Christian nurture to religious education", dans Religious Education, No 2, 1978, pp. 122-132.

   John Hull est un théologien qui enseigne à la faculté des sciences religieuses de l'Université de Birmingham. Depuis plus de dix ans, il agit en tant qu'éditeur de la revue Learning for living et il a joué un rôle très important dans la réforme de l'éducation religieuse en Angleterre.

3. Les spécialistes anglais de l'éducation religieuse insistent beaucoup sur l'importance de rejoindre l'expérience personnelle de l'étudiant dans l'exploration du champ religieux. Voir par exemple Michael Grimmitt, What can I do in R.E.? Mayhew-McCrimmon, Great Working 1978, pp. 49-67.

3. L'exploration du champ religieux suppose qu'on étudie la religion en la plaçant dans le contexte des idéologies séculières comme le communisme et le marxisme.

4. Lorsqu'on décrit un système de croyances, qu'il soit religieux ou séculier, il faut chercher à le faire d'une manière acceptable pour ceux qui y adhèrent. Dans l'étude de ces systèmes de croyances avec les étudiants, on doit se comporter comme si on était en présence de ceux dont on parle (4).

5. Le consensus sur lequel se fonde le syllabus de Birmingham porte, non pas sur le contenu de ce qui est enseigné, mais sur sa valeur éducative dans un contexte particulier. C'est sur ce principe qu'on a reconnu la nécessité pour tous les étudiants d'étudier le christianisme.

6. Ce principe a une conséquence importante sur la façon dont le professeur conçoit sa tâche. Il n'enseigne plus ce à quoi il croît mais ce qu'il croît important d'un point de vue éducatif. L'enseignement est maintenant une activité d'une toute autre nature que la prédication.

---

(4) Comme on peut le constater, le syllabus semble aborder l'étude des diverses traditions religieuses et non religieuses de l'humanité en se plaçant du point de vue de l'adepte que l'on cherche à comprendre pour ce qu'il est. Dans un document très important publié en 1977 par le School Council Religious Education Committee ("A Groundplan for the Study of Religion"), on souligne l'importance d'initier les étudiants à une évaluation responsable de ces traditions en se plaçant du point de vue de l'observateur extérieur et en utilisant les outils conceptuels fournis par les diverses disciplines scientifiques. On notera qu'il existe une similarité d'intention entre la typologie du Groundplan (compréhension et évaluation) et celle que j'ai développée dans des articles antérieurs ("auto-interprétation", "hétéro-interpretation").

7. Ce n'est qu'à la fin du secondaire que les élèves sont mis en contact avec des systèmes de croyances considérés comme cohérents et distincts les uns des autres. Mais dès les premières années à l'école, l'enfant est mis en contact, sous des formes adaptées à son développement cognitif et à ses intérêts, avec une pluralité d'expressions religieuses empruntées à diverses traditions.

8. Le syllabus cherche à présenter d'une manière impartiale un certain nombre de religions et d'idéologies séculières. Mais son approche n'est pas neutre: elle est engagée par rapport à la nécessité pour tout étudiant, quelles que soient ses options au plan religieux, de chercher à mieux comprendre la tradition à laquelle il appartient et les autres points de vue et traditions dont il est susceptible de rencontrer des représentants au cours de sa vie.

2- La révolution éducative

L'approche adoptée à Birmingham suppose l'adoption de ce qu'on pourrait appeler une approche éducative conséquente. Mais comme il existe plusieurs conceptions divergentes des objectifs généraux de l'éducation, il faut bien préciser comment une approche éducative de la religion se distingue des diverses autres manières dont le champ religieux a traditionnellement abordé, en Occident du moins.

John Hull apporte des précisions importantes sur l'argument éducatif. Selon lui (5), on peut utiliser le concept d'éducation en deux sens distincts:

---

(5) School Worship. An Obituary., London, SCM Press, 1975, pp. 43-58.

- un sens général où il désigne l'ensemble des relations entre les générations, la transmission et le renouvellement de la totalité de la culture d'une société. Dans ce sens général, le langage, les attitudes, tout ce qui est appris est le produit de l'éducation;

- un sens restreint selon que ce processus général est subdivisé en activités spécifiques, comme la socialisation, l'entraînement, l'instruction, l'endoctrinement, l'évangélisation, l'édification, la catéchèse, la scolarisation et l'éducation au sens spécifique.

Il peut être utile de définir ici certaines de ces activités éducatives qui ont une relation avec l'éducation religieuse.

L'entraînement consiste en l'apprentissage d'habiletés sans la connaissance des principes dont dépend la compréhension de ces habiletés. Il s'agit habituellement d'habiletés physiques comme conduire une voiture, dactylographier ou danser. L'apprentissage repose essentiellement sur la répétition des exercices. Il n'est pas nécessaire de connaître les principes sous-jacents à l'activité en question (d'être éduqué) pour être capable d'exécuter la tâche. Inversement, on peut connaître les principes de la mécanique automobile et être incapable de conduire une voiture. Toutefois, s'il est possible d'entraîner un animal, seul l'homme peut être éduqué.

Le rôle de l'entraînement dans la sphère religieuse est limité mais il est possible d'entraîner les enfants à réciter des prières, à chanter des hymnes ou à répondre aux questions du catéchisme. On peut également développer de "bonnes habitudes" dans le domaine moral et religieux. Mais on peut difficilement qualifier de bonnes ou de religieuses des habitudes qui ne seraient que le résultat d'un entraînement.

Dans l'instruction, l'insistance est sur le contenu verbal plutôt que sur les manipulations physiques. L'instruction est ce que vous dites à quelqu'un lorsque vous l'entraînez. Mais il est également possible d'instruire quelqu'un (des principes de l'astronomie, par exemple) sans l'entraîner. Toutefois, comme l'entraînement, l'instruction est généralement progressive et suit une séquence bien ordonnée. L'instruction est généralement donnée avec autorité. Elle est habituellement supportée par un manuel où le contenu faisant autorité est présenté d'une manière ordonnée.

L'instruction est une forme de communication importante pour la foi chrétienne. Les Agreed Syllabuses of Religious Instruction sont un exemple classique de l'importance d'un manuel pour garantir l'autorité de l'instruction. Le consensus permettait d'exclure les domaines controversés et d'instruire dans ce qui restait. Sans consensus, il ne peut y avoir d'instruction mais seulement des discussions.

Bien sûr, il y a une place dans l'éducation pour l'instruction comme pour l'entraînement. Ainsi, il est parfaitement légitime pour les groupes religieux ou politiques d'instruire leurs adeptes de leur vision des choses. Il n'y a rien de dégradant ou d'inférieur à accepter cette forme d'accès à l'expérience concentrée et à l'expertise d'un groupe de gens. Mais il s'agit ici d'adultes décidant de recevoir l'instruction d'un groupe donné tout en sachant qu'ils auraient pu en décider autrement et que l'instruction qu'ils recevront n'est pas la seule qui existe sur le sujet. Mais la situation est différente lorsqu'on offre à des enfants l'instruction sur des sujets essentiellement controversés. Si l'instructeur tente de cacher à l'enfant l'existence d'alternatives ou de lui enlever le droit de choisir une autre forme d'instruction, il y a danger que l'instruction devienne de l'endoctrinement.

Les parents chrétiens sont donc dans une situation de conflit. D'une part, il est de leur devoir de transmettre à leurs enfants ce qu'ils considèrent comme le plus beau et le plus vrai. Mais d'autre part, ils ont également le devoir de laisser leurs enfants devenir indépendants et libres. L'instruction peut devenir endoctrinement si l'on tente de cacher à l'enfant l'existence d'autres instructions. Mais dans une situation pluraliste, il est impossible de cacher aux enfants la relativité de la foi chrétienne ou de toute autre option religieuse. Il n'est donc plus possible de continuer à instruire à l'école, car dans une telle situation, toute instruction devient endoctrinement. Il faut donc plutôt chercher à éduquer.

Le processus d'endoctrinement semble exiger la présence de trois facteurs:

- le contenu communiqué doit consister en des doctrines. Ceci nous permet de distinguer l'endoctrinement de la socialisation qui traite essentiellement de modèles de comportement social et non de doctrines sociales, politiques ou religieuses;

- les doctrines doivent être déjà controversées dans la société ambiante, ou le communicateur doit chercher à les empêcher de devenir controversées;

- le communicateur doit tenter de faire passer les doctrines d'une manière qui écarte la raison. Ce critère permet de distinguer l'endoctrinement de l'influence générale que les idées d'une personne peuvent avoir sur les autres. L'élément central de l'endoctrinement se situe dans l'intention du communicateur et dans son attitude à l'égard de la raison et donc de la volonté de ses auditeurs.

A la différence de l'endoctrinement, l'évangélisation cherche à utiliser des moyens rationnels. L'évangélisation cherche à présenter un message cohérent qui s'adresse à l'intelligence et à la volonté de ses auditeurs. Il peut faire appel aux émotions mais il doit le faire pour aider la raison et non pour qu'elles se substituent à elle.

Enfin, le mot nurture que nous avons traduit par "édification" lorsqu'il est utilisé dans le contexte de l'éducation religieuse, peut avoir plusieurs sens:

- dans l'éducation générale, il peut être à peu près synonyme de socialisation entendue dans le sens d'initiation de l'enfant à la totalité de la culture dont il fait partie;

- il peut avoir un sens plus existentialiste: aider le moi à se former à travers ses multiples choix.

Lorsqu'il est utilisé dans le contexte de l'éducation religieuse, il peut avoir l'une ou l'autre de ces connotations. Il peut indiquer le rôle de la tradition, de la transmission de la vie et de la foi ou il peut désigner l'édification individuelle du croyant. Le concept de nurture est surtout utilisé chez les protestants. Le concept de catéchèse utilisé par les catholiques recouvre à peu près le même contenu sémantique.

A la lumière de ces distinctions, il est maintenant possible de préciser ce qu'il faut entendre par éducation au sens spécifique. A la différence de l'entraînement, l'éducation au sens spécifique cherche à transmettre les principes d'une matière, ce qui n'est possible que pour les matières qui ont une structure épistémologique distincte. On peut être éduqué à faire de l'histoire mais non à dactylographier. Pour que l'éducation religieuse comme éducation au sens spécifique soit possible, il faut que la religion constitue

une forme de connaissance distincte. Or, il semble bien qu'il en est ainsi. C'est du moins la ligne d'argumentation défendue par des éducateurs comme Paul Hirst et Philippe Phenix et dont Robert Jackson présente un excellent résumé (6). Selon lui, l'étude de la religion à l'école peut se justifier par deux arguments qui découlent de la nature de la religion:

a) Il existe un domaine unique de l'expérience humaine qu'on peut appeler "religion" ou une façon distincte de trouver un sens à la vie qui est religieuse.

b) Pour élucider ce que signifie la "religion" il faut examiner l'éventail de phénomènes qui exhibent certains airs de famille et qu'on peut appeler "religieux".

Le premier argument reflète des développements récents dans la philosophie de l'éducation et dont la version anglaise apparaît surtout dans l'oeuvre de Paul Hirst (7). Selon Hirst, l'éducation libérale vise à initier l'étudiant à un éventail de connaissances le plus large possible. Or, il est possible de distinguer diverses "formes" de connaissances dont chacune possède sa propre logique, ses méthodes d'enquête et ses tests de validité. Même si on ne peut affirmer avec certitude que la religion est au sens strict une "forme" de connaissance puisqu'il n'existe aucun test objectif

---

(6) "The World Religious Debate" dans Perspectives on World Religions Ed. par Robert Jackson, London, School of Oriental and African Studies, 1978, pp. 4-5.

(7) Voir par exemple: "Liberal Education and the Nature of Knowledge" dans Philosophical Analysis and Education, Ed. par R.D. Archambault London, Routledge and Kegan Paul, 1965; "Morals, Religion and the Maintained Schools", British Journal of Educational Studies, XIV/1 réimprimé dans Hirst, Knowledge and the Curriculum, London, Routledge and Kegan Paul, 1964; "Religion: A form of Knowledge? A Reply", Learning for Living, 12/4 (1973).

de la vérité des prises de position religieuses, il est certain qu'il existe des gens qui pratiquent la religion et qui prennent des positions religieuses: leurs croyances, attitudes, valeurs, etc., peuvent devenir objet d'étude pour quiconque veut élargir ses horizons, quelles que soient ses options personnelles(8) Le Working Paper fait sienne cette première ligne d'argumentation:

> Puisque la religion est une façon distincte d'interpréter l'expérience, un mode de compréhension tout comme l'histoire, l'art, les mathématiques ou la science, quiconque grandit sans voir et sentir qu'il existe une authentique croyance religieuse est, pour autant, un être humain sous-développé et incomplet. (9)

Il faut noter ici qu'on parle de "la religion" et non "des religions". Mais ce sont les religions du monde qui fournissent les données pour l'étude de la religion et le terme religion lui-même suggère que les religions possèdent certains traits communs. Les travaux de Ninian Smart en particulier ont attiré l'attention sur la multiplicité des dimensions de la religion et sur le caractère organique des religions. On connaît l'influence énorme qu'a exercée l'oeuvre de Smart sur l'éducation religieuse en Angleterre. Mais ce qu'il importe de souligner ici, selon Jackson, c'est que cette oeuvre repose sur la même logique que celle de Hirst et de Phenix. Tous ces auteurs défendent le principe suivant: l'éducation d'une personne n'est pas complète si elle n'a pas été introduite à la totalité de l'expérience humaine, ce qui inclut l'expérience religieuse de l'homme.

---

(8) Les domaines de la signification de Philippe Phenix représentent une version américaine de l'argument éducatif.

(9) Religious education in secondary schools, Schools Council Working Paper 36, Evans/Methuens Educational 1971.

Nous pouvons maintenant revenir à l'argumentation de John Hull. Ce qui distingue l'éducation spécifique de l'instruction, c'est qu'elle s'intéresse aux personnes et non au contenu. Alors que l'objet de l'instruction est de maîtriser ce contenu, l'objet de l'éducation est de rendre possible la maîtrise d'autres contenus et de saisir les principes d'acquisition de ces contenus. L'éducation ne se contente pas de l'acquisition d'un bagage de connaissances acceptées d'autorité, elle s'occupe de la rationalité de ces faits, de leur pertinence pour la formation personnelle de l'élève.

Une autre différence importante entre l'éducation au sens spécifique et l'instruction réside dans leur approche des questions controversées. Alors que l'instruction évite ces questions (Agreed Syllabuses), l'éducation y trouve matière très stimulante pour une approche critique et ouverte. Dans une société pluraliste, il existe trois approches principales que l'école peut adopter face aux questions controversées:

- interdire d'en parler;
- enseigner tout comme si c'était vrai et ne rien critiquer;
- ne rien enseigner comme si c'était vrai et tout critiquer.

En plus d'être extrêmement ennuyeuse, la première approche ne constituerait pas une préparation adéquate à la vie dans une société démocratique. La seconde formule serait celle de l'instruction pluraliste. On serait en présence de plusieurs instructions parallèles qui ne se rencontreraient jamais. La troisième approche est celle qui permet vraiment à l'école d'être éducative, d'étudier tous les points de vue sans prendre pour acquis la vérité de l'un ou de l'autre et de soumettre tous les points de vue à la critique, à la comparaison et à l'évaluation.

L'éducation au sens spécifique se rapproche de l'évangélisation et de l'"édification" dans la mesure où elle cherche à engager le support actif de l'élève et à favoriser son autonomie. Mais elle s'en distingue dans sa façon de se situer par rapport à l'attitude de l'élève face au contenu de l'enseignement. L'instruction suppose l'assentiment de l'élève, l'endoctrinement l'évite tandis que l'évangélisation, l'édification et la catéchèse cherchent à le gagner, à le conserver et à l'approfondir. Mais l'éducation ne cherche pas à gagner l'assentiement de l'élève aux propositions du contenu mais seulement aux implications de la méthode. L'éducation ne cherche pas tant l'accord des élèves sur l'invasion de l'Angleterre par Jules César que leur compréhension des méthodes permettant d'arriver à une conclusion à ce sujet.

De même, l'éducation religieuse n'est pas concernée principalement par l'accord ou le désaccord sur la résurrection de Jésus mais par la compréhension de ce que signifie, au plan religieux, le fait que Jésus soit ou non ressuscité. L'éducation ne porte pas sur la croyance ou l'incroyance mais sur les fondements de la croyance ou de l'incroyance. Cela signifie que pour être elle-même, l'éducation doit être délibérément critique par rapport à son propre contenu, d'une manière qui ne se produit pas dans l'instruction et qui est évitée dans l'endoctrinement. Il existe une incompatibilité entre l'éducation et toute forme d'autorité extérieure qui cherche à se perpétuer elle-même et à maintenir les gens dans un état de dépendance (10).

---

(10) J. Hull, School Worship. An Obituary, pp. 54-58.

3- Quelques applications à la situation québécoise

A la lumière de ces principes généraux qui se dégagent de l'évolution de l'expérience anglaise au cours des quinze dernières années, il est possible de dégager des orientations qui paraissent prometteuses pour permettre à l'expérience québécoise de sortir des impasses actuelles. Je voudrais proposer ici en terminant quelques-unes de ces pistes qui me semblent adaptées à la situation pluraliste que nous vivons aujourd'hui.

- L'école a une tâche importante à remplir dans le domaine de l'exploration du champ religieux.

- Cette tâche ne doit pas consister simplement à fournir aux élèves des informations "objectives" sur la religion et les religions. L'école doit leur fournir la possibilité de parvenir à une compréhension réelle d'au moins quelques traditions religieuses dont ils sont susceptibles de rencontrer des représentants au cours de leur vie.

- Par ailleurs, l'école ne doit pas se contenter de mettre les étudiants en contact avec la compréhension que les adeptes des diverses traditions religieuses ont de leur propre expérience. Elle doit leur fournir les moyens de parvenir à une interprétation critique responsable des croyances, valeurs et pratiques qu'ils rencontrent dans leur exploration du champ religieux.

- Il s'agit là d'une tâche difficile mais réalisable si on y met le prix et si on la distingue nettement de la tâche de transmission par un groupe religieux donné, qu'il soit dominant ou majoritaire, de son héritage de croyances, de valeurs et de pratiques particulières.

- Dans le contexte québécois, cela supposerait qu'on distingue clairement les objectifs de l'enseignement religieux de ceux des services de pastorale. Selon l'optique proposée ici, tout ce qui relève de l'instruction religieuse et de l'édification au sens défini par John Hull relèverait désormais de la pastorale. La tâche du professeur d'enseignement religieux se limiterait alors à chercher à développer chez l'étudiant un processus de réflexion personnelle qui tienne compte de son développement affectif et cognitif et qui lui permette de se situer d'une manière réfléchie et responsable par rapport à certaines composantes importantes de l'expérience religieuse de l'humanité.

- En précisant ainsi la portée de son intervention éducative et en la distinguant nettement de celle des instances religieuses, le professeur d'enseignement religieux pourrait éventuellement voir son statut s'améliorer tant auprès de ses collègues qu'auprès des étudiants de son école. Avec le temps, l'enseignement religieux pourrait devenir une matière scolaire aussi respectable et respectée que toutes les autres.

On notera que les changements de perspective que suppose l'adoption d'une approche éducative conséquente en enseignement religieux n'exigent pas pour se réaliser qu'on abolisse la confessionnalité scolaire ou qu'on mette sur pied un réseau d'écoles "autres". Tout ce qu'il faut, c'est que les responsables de l'enseignement religieux ainsi que les professeurs qui doivent assumer quotidiennement le poids de cet enseignement religieux perçoivent la validité d'une telle approche et acceptent de s'y engager.

Il ne faut toutefois pas minimiser l'ampleur des transformations que représente l'approche éducative adoptée en Angleterre par rapport à la façon dont on a traditionnellement abordé la religion à l'école. Il faudra en particulier que les parents cessent de trop attendre de l'école et de ses programmes d'enseignement religieux. C'est s'illu-

sionner que de penser que l'école pourra transmettre des croyances et des valeurs religieuses données à des enfants dont les parents se sont éloignés de ces croyances et de ces valeurs. Par contre, il peut être possible d'intéresser ces enfants à une démarche d'exploration empathique et critique et l'expérience religieuse de divers groupes et de divers peuples.

Mais tout cela suppose une sécularisation de ce qui apparaît comme le dernier bastion auquel les églises pourraient vouloir s'accrocher, le contrôle du discours sur la religion. On peut comprendre que les groupes religieux et leurs interprètes autorisés soient réticents à laisser aux éducateurs et aux spécialistes des sciences des religions la responsabilité de définir les critères d'un discours scientifiquement et éducativement valide dans le domaine religieux. Toutefois, ces groupes ont pu s'accommoder d'un processus de sécularisation qui a profondément modifié les modalités de leur insertion dans les sociétés occidentales et on ne voit pas pourquoi ils ne pourraient pas le faire dans le domaine de l'éducation religieuse à l'école.

Pierre Angers a bien montré qu'il était possible de concevoir un nouveau style de présence pastorale dans les écoles du Québec à partir des perspectives théologiques ouvertes par le Concile Vatican II (11). Ce style de présence pastorale pourrait être parfaitement compatible avec une approche éducative conséquente de l'enseignement religieux. Il faut souhaiter que les leaders et les théologiens

---

(11) Pierre Angers, "Confessionnalité ou pastorale dans l'école?", Prospective, Vol. 4, No 1 (1968), pp. 18-68.

catholiques se pencheront sérieusement sur les recommandations du rapport Angers et permettront d'amorcer une véritable réforme du système québécois d'éducation religieuse. Ces leaders religieux et ces théologiens ont une lourde responsabilité, car ce sont eux qui ont en main les cartes principales permettant d'amorcer des changements dans ce domaine (12). S'ils ne réussissent pas à percevoir les avantages sociaux, éducatifs et même pastoraux d'une réforme véritable de l'enseignement religieux dans une ligne analogue à celle qui a été suivie en Angleterre, les perspectives d'avenir ne sont pas très réjouissantes en ce qui concerne la contribution de l'étude des religions au projet éducatif de l'école. Une telle réforme supportée par les leaders et les théologiens catholiques permettrait par contre de trouver des solutions satisfaisantes à plusieurs des problèmes difficiles que soulève l'orientation confessionnelle de l'éducation religieuse à l'école dans une société dont le pluralisme religieux et idéologique est de plus en plus grand.

---

(12) J'ai développé ce point dans un article intitulé "A vous de jouer, messieurs les évêques", Le Devoir, mercredi 19 novembre 1980, p. 11.

Le poids culturel de la religion
En marge des débats sur la confessionnalité et le pluralisme

Roger Lapointe

Le poids culturel que pèse la religion et qui inversement pèse sur elle sera tout à la fois une influence et un boulet. En toute société - mais nous aurons surtout en vue le Québec - la religion organisée pèse d'un certain poids politique, proportionnel au nombre de ses adhérents, à sa richesse, etc., qu'elle le veuille ou non, qu'elle s'en prévale ou non. Ceci, croirais-je, va de soi, puisque nous envisageons les choses de haut et que, dans cette perspective, tout fragment de la société, même le plus infime, même le moins loyal, exerce une quelconque influence au forum de la politique.

En revanche, cette même religion organisée qui joue des coudes dans l'arène politique devient par le fait même, ou, pour mieux dire, dès qu'elle choisit de supporter et légitimer la société, une religion civile. Tel est le boulet qu'elle traîne au pied. Civile elle devient, car elle s'attache au char de la cité. Mais cette condition pour elle est un boulet, car elle pourrait avoir l'ambition de procurer infiniment plus et infiniment mieux à ses fidèles, elle pourrait ou même devrait peut-être leur procurer le salut.

L'expression "poids culturel" est donc lourde d'une ambivalence significative. Eclatée, cette ambivalence fait apparaître les images contrastées de boulet et d'influence. Et derrière ces images se profile une distinction fondamentale, me semble-t-il, en sociologie de la religion, savoir l'opposition antinomique d'une religion qui légitime l'état de choses existant et d'une religion qui fait exactement le contraire c'est-à-dire qui autorise et préconise son renversement. Cette distinction n'est pas neuve pour autant qu'elle rejoint le

binôme église-secte, systématisé par E. Troeltsch (1) et auquel se réfère à l'occation F. Dumont (2). L'église adopte une attitude foncièrement positive à l'égard du monde, alors que la secte tend plutôt à en condamner les limites et les insuffisances.

Chacun sait que Troeltsch avait en vue, à propos de sectes et d'églises, les rameaux épars du Christianisme. Or, la distinction que j'instaure entre religion civile et religion de salut déborde les cadres du Christianisme et me paraît en mesure de s'appliquer fructueusement à l'ensemble du phénomène religieux. Elle rejoint dès lors la problématique de Max Weber lequel effectivement met en un très grand relief les religions de salut, tout en sachant identifier là où elle se trouve la religion civile (3). Weber évite de caractériser chaque religion dans l'abstrait et sait reconnaître que toute religion est susceptible de fonctionner comme une religion civile ou comme une religion de salut, quelle que soit son empreinte originelle sous ce rapport. Le Christianisme par exemple, religion de salut à ses origines, devient par la suite en Occident une religion largement civile. A l'inverse, vécue par un Socrate, la religion civile des Athéniens tend à fonctionner comme une religion de salut (4).

N'en disons pas davantage sur ce thème fondamental, cela nous entraînerait trop loin trop longtemps. Il fallait pourtant énoncer ces quelques propos, non proprement pour gloser le titre de mon travail - les titres ont le droit d'être sibyllins - mais pour atténuer quelque peu l'arbitraire inévitable des assises sur lesquelles reposera mon discours.

I

Ainsi donc, la religion civile est celle qui évalue positivement la société et, ce faisant, lui confère une consécration qui est une légitimation. Qu'est-ce qui pousse la religion à cet excès

de zèle? D'où vient que la société civile, autrement dit humaine, cherche auprès d'instances finalement extramondaines et surhumaines, autrement dit divines, des appuis et des confirmations fondamentaux? Bref, quel est précisément l'enjeu d'une telle pratique sociale, pour la société comme pour la religion?

Il y a une réponse simple à cette question, réponse très communément admise par les sociologues et les politicologues, qu'ils l'attaquent par le biais du pouvoir ou par celui du consensus, savoir que toute société a besoin de se justifier pour exister et même qu'elle a besoin de se justifier absolument, c'est-à-dire religieusement. Le corollaire de ce besoin comporte, donnant donnant, que l'instance sacrale employée pour cet office reçoive des privilèges ou, à tout le moins, des franchises et des libertés.

J'admettrai, sans plus ample examen, que les sociétés humaines ne se présentent pas comme de simples situations de fait. Elles comportent aussi une réflexion sur les raisons de vivre ensemble. Elles se cimentent par l'idéologie. Le ciment de l'idéologie sert même à lier entre eux les dominants et les dominés, les rois et les sujets, l'état et les citoyens. En quoi se trouve un paradoxe, car on penserait facilement que la violence et la force brute assurent ici et elles seules la cohésion sociale. Mais il n'en est rien et tous ceux qui ont réfléchi sur le pouvoir ont dû se rendre à l'évidence que le maître ne pouvait assurer sa domination sur l'esclave sans la connivence de celui-ci. Le maître a besoin de justifier son pouvoir à ses propres yeux de même qu'aux yeux de ses sujets. Lorsqu'une telle opération réussit et dans la mesure où elle le fait, le pouvoir se trouve idéologiquement consolidé (5).

Mais une telle légitimation idéologique doit-elle être ultimement religieuse? J'accorderai un peu plus d'attention à cet aspect du problème, car il est plus contestable et, par ailleurs, essentiel à notre propos. S'agissant tout d'abord des sociétés traditionnelles,

c'est-à-dire non industrielles, on pourra affirmer avec Jean Poirier, qu'elles comptent toutes sans exception parmi leurs invariants constitutifs une relation au sacré. En tant que traditionnelles, elles se caractérisent par le fait justement de mettre les modèles anciens au-dessus de la critique et, dans ce but, de les sacraliser. Les ancêtres par exemple sont élevés au rang de divinités, les pratiques anciennes deviennent des rites religieux, le pays se peuple de génies et de nymphes, le groupe lui-même se mire dans un totem (6).

Il arrive cependant que les sociétés contemporaines tendent toutes plus ou moins rapidement à quitter l'ornière de la tradition et à activer en elles-mêmes le procesus industriel. Or, les sociétés industrielles sembleraient trancher sur les sociétés traditionnelles en cela précisément qu'elles se désacralisent et se sécularisent, autrement dit qu'elles ne se légitiment plus par le recours à une instance religieuse. Jean Poirier est de cet avis et, ce faisant, il apporte le poids de son expertise ethnologique à une thèse bien connue dans les cercles théologiques et sociologiques. Je crois personnellement que nos sociétés industrielles ont vécu une expérience radicale de sécularisation, mais que cette expérience a démontré qu'une telle tentative ne menait nulle part.

Distinguons, parmi les sociétés industrielles, les sociétés libérales des sociétés socialistes, toutes deux faisant le pari de se fonder en dehors du sacré. Le choix de l'état libéral a été l'individu, le citoyen. La société toute entière, état compris, existe par lui et pour lui. C'est lui, le citoyen, qui constitue littéralement l'état lorsque, par soi-même ou par l'entremise de délégués, il définit et vote la Constitution. C'est lui qui choisit les détenteurs des différents postes, directement ou indirectement, par la vertu de son vote démocratique. C'est lui, en retour, qui se voit clairement et définitivement constitué comme citoyen, lorsque ses droits fondamentaux sont reconnus dans leur intangibilité et leur inviolabilité (7).

Ainsi, la société industrielle de type libéral se pose sur le fondement du citoyen individuel, lui-même coulé dans le ciment de ses droits inaliénables. La crise de civilisation qui aujourd'hui nous assaille pourrait bien avoir comme signification le sentiment de plus en plus généralisé qu'un tel fondement est inadéquat et que les craquements entendus périodiquement proviennent de là. A. Comte l'avait sans doute déjà aperçu, quand il avait finalement recouru à la religion de l'Humanité. E. Durkheim de même quand il avait avancé l'idée étonnante et quasiment absurde suivant laquelle c'est le social comme tel qui est le Sacré. Et il y eut l'auto-critique de l'Occident impérialiste et ethnocentrique, face aux autres continents et même aux sociétés primitives. Au plan politique, le fascisme exaltait les collectivités au détriment des institutions démocratiques. Plus près de nous, c'est la préoccupation écologique et le nouveau respect du milieu naturel, ou encore la drogue et la recherche mystique d'une nouvelle relation avec l'univers. Par toutes ces voies, la société libérale découvrait et découvre la fragilité de son propre enracinement. L'existence contestataire d'une option radicalement opposée, l'option socialiste, était de nature à miner sourdement depuis toujours les certitudes de la société libérale, mais il faut maintenant dire un mot de cette autre forme de la société industrielle.

Pour sa part, l'état socialiste fonde la société d'aujourd'hui sur la société à venir, sur l'image plus ou moins utopique d'une société sans classes, sans état et, bien sûr, sans propriété privée. Ce sur quoi s'appuie toute la charpente, ce n'est pas la personne individuelle munie de droits, c'est au contraire toute une catégorie sociale, une classe, celle des prolétaires au départ, mais dont la justesse et la justice profondes devront se généraliser à l'ensemble de la société afin, ce faisant, de la sanctifier intégralement.

Mais l'épreuve des faits apporte là aussi un démenti. Il y a d'une part les nombreuses compromissions du régime, si on se donne la Russie comme exemple. L'état entre autres ne disparaît pas et ne donne aucunement l'impression de s'étioler. Son emprise s'aggrave plutôt de menées impérialistes au plan international et de carriérisme personnel en ce qui a trait au choix des titulaires. De même, les classes sociales renaissent de leurs cendres en fonction de l'appartenance au régime (les membres du parti et les autres) ou de l'utilité qu'on a pour lui (scientifique, sportifs, artistes, etc.). Ironie suprême, par delà le culte de la personnalité stalinienne dénoncé par Krutchev, il existe un véritable culte rendu à Lénine, à ses restes, à ses écrits (8), culte témoignant éloquemment du manque auquel la société marxiste est en proie en tant qu'elle privilégie exclusivement le collectif à l'individuel.

Il y a d'autre part la dissidence bien connue des intellectuels, celle des A. Soljénitzyne, des A. Sakharov et des autres, ces défenseurs des droits individuels à l'occidentale, dont l'étonnante lucidité et le non moins admirable courage se prêtent à guider quiconque, de manière assurée et véridique, dans toute démarche visant à apprécier en profondeur l'expérience soviétique.

S'il en est ainsi, si les deux principales formes de société industrielle n'ont pas réussi à se fonder en deçà du sacré, reste à tirer la conclusion que le dit fondement se trouve ailleurs que dans le social et dans l'individuel, qu'il se trouve dans le religieux. Un anthropologue comme René Girard aboutit à la même thèse par des chemins différents (9). Quant à nous, nous la tiendrons pour probable, ou à tout le moins hypothétiquement valable, pour le bénéfice des remarques qui suivent.

Avant de poursuivre, signalons à titre de curiosité que le Prologue voté par la Chambre des Communes (Parlement fédéral du Canada) en avril 1981 au titre d'amendement à la Charte des droits comporte

une référence à la Suprématie de Dieu. D'après cela, le Canada affiche une légitimité de nature ultimement religieuse. Une société industrielle et libérale se fonde ailleurs que sur la majorité démocratique et sur l'inviolabilité des individus, elle se fonde sur le Sacré, sur Dieu.

II

Nous paraissons bien éloignés des écoles, et en un sens nous le sommes, mais armés des prises de position ci-haut énoncées, nous rejoignons d'un bond la problématique de l'enseignement religieux en contexte scolaire.

Si en effet toute société, sans exclure les sociétés industrielles, a besoin de se fonder sur le religieux, elle a besoin en conséquence d'écoles confessionnelles, c'est-à-dire d'écoles où se transmet la croyance en question. On suppose ici de toute évidence que l'école joue un rôle nécessaire dans la société et que ce rôle consiste, au moins dans une large mesure, à mettre l'acquis des générations antérieures à la disposition de la nouvelle génération. Je veux bien qu'une telle opération n'ait rien de mécanique et qu'elle fasse place au progrès, à la recherche, à la créativité et à la découverte. Je ne crois pas en tout cas que, même en définissant autrement les buts de l'école, on puisse écarter cette fonction primordiale de l'école qui en fait l'un des mécanismes vitaux par lesquels la société se renouvelle périodiquement elle-même.

C'est en accord avec un tel impératif que l'Acte de l'Amérique Britannique du Nord de 1867, à l'article 93, impose aux législatures provinciales chargées de l'éducation l'obligation de respecter les écoles confessionnelles et séparées. Voici le texte du premier paragraphe: "Rien dans cette législation ne devra préjudicier à un droit ou privilège conféré par la loi, lors de l'Union, à quelque

classe particulière de personnes dans la province relativement aux écoles confessionnelles" (10). La nouvelle Charte canadienne des droits et libertés entérine purement et simplement cette disposition de la Constitution. On y lit à l'article 28: "Les dispositions de la présente charte ne portent pas atteinte aux droits ou privilèges garantis en vertu de la Constitution du Canada concernant les écoles séparées et autres écoles confessionnelles" (11).

Cette présence de la religion à l'école reflète d'abord et avant tout la volonté de la majorité anglophone et protestante (12). On peut constater par exemple comment le deuxième paragraphe de l'article 93, dans la Constitution de 1867, réitère les droits de la minorité protestante au Québec, ainsi d'ailleurs que ceux des irlandais catholiques. Mais les canadiens français, presque unanimement catholiques, y trouvaient largement leur dû, car c'est eux précisément qui avaient exigé comme condition non négociable de leur participation à la confédération, que l'éducation relève du pouvoir provincial (13). Ils pouvaient croire que le gouvernement du Québec, contrôlé très majoritairement par eux-mêmes, ne lésinerait pas à la religion catholique le droit de s'intégrer dans les affaires scolaires.

Cependant, l'emprise du gouvernement québécois sur l'enseignement ne signifiait pas automatiquement ni la confessionnalité des écoles publiques, ni l'intervention de l'Eglise comme telle dans ce domaine, ni la prédominance des clercs sur les laïcs parmi le personnel enseignant. Il faudrait attendre la loi Chauveau de 1869 pour que le Conseil de l'instruction publique prenne sa forme biconfessionnelle définitive (14). Il faudrait attendre la fin du XIXème siècle pour que, suivant A. Labarrère-Paulé, "le maître laïque tombe, victime à la fois d'une profession qui commence à peine à devenir une carrière, des événements de France et du Manitoba et de la suspicion de beaucoup d'ecclésiastiques" (15).

Par la suite, en ce qui a trait au Québec, la situation n'évoluera guère, jusqu'à la passation de la Loi 60, cette pièce maîtresse de la révolution tranquille. Il est remarquable que la Loi 60, qui sécularisait d'un coup l'éducation dans la mesure où elle la rapatriait pour le compte d'un Ministère créé pour elle, il est remarquable que cette loi relativement audacieuse, s'inscrivait dans la continuité au chapitre de la confessionnalité. Elle ne boutait pas la religion hors de l'école, au contraire. Les droits de cette dernière se trouvaient reconnus, même si ses privilèges exorbitants lui étaient désormais enlevés (16).

C'est ainsi, par le détour scolaire, que la religion, c'est-à-dire le Christianisme, se trouve établie au Canada et au Québec. Si on néglige, en effet, le prologue à la charte des droits, charte non encore enchâssée dans la Constitution au moment où j'écris ces lignes, aucun passage de la Constitution canadienne ne mentionne "expressément la religion, ni pour la reconnaître officiellement, ni, comme aux Etats-Unis, pour la séparer de l'état, aucun, sauf l'article 93. Et l'article 93 lui-même ne confessionnalise pas directement les écoles publiques. Il se contente d'accorder une existence légale aux écoles confessionnelles dicsidentes ou séparées.

Mais, pour emprunter un chemin détourné, l'établissement du Christianisme n'en est pas moins clairement obtenu. Car le point explicite des écoles dissidentes engage un non dit considérable qui est, prochainement, la confessionnalité du système public et impérial, favorisant l'anglicanisme dans le Haut-Canada et tolérant le Catholicisme dans le Bas-Canada, et qui est plus lointainement, l'incorporation de la religion à la société canadienne, l'étroite imbrication de l'Eglise et de l'Etat. En devant composer avec la masse catholique du Bas-Canada, l'empire britannique avait dû assouplir sa liaison avec l'anglicanisme. La pluralité des sectes protestantes en Angleterre comme dans les colonies avait d'ailleurs contribué au même assouplissement. Sous l'influence

de cette double réalité, la situation sera mûre, au moment de la Confédération, pour que la confessionnalité des écoles séparées soit reconnue, autrement dit que le soutien financier accordé par l'empire aux écoles anglicanes soit étendu aux écoles protestantes et anglophones non anglicanes (Nouvelle-Ecosse), puis aux écoles anglophones non anglicanes et même non protestantes (irlandais du Haut-Canada) et finalement aux écoles anglophones et protestantes du Québec (voir AANB, article 93, paragraphe 2).

L'arrière-fond qui détermine en dernier ressort une telle évolution de la confessionnalité scolaire, c'est la nature même du pouvoir impérial britannique, pouvoir dans lequel se conjuguent le spirituel et le temporel. La convergence sur la tête du souverain temporel de l'autorité civile et de l'autorité religieuse, point n'était besoin de la mentionner dans la Constitution du Canada, car il s'agissait là d'une réalité qui ne lui était pas particulière, mais qui appartenait à l'empire comme tel.

Le fait demeure néanmoins que, pour le Canada et le Québec, l'établissement de la religion chrétienne passe par le détour de l'école confessionnelle et même de l'école dissidente. C'est là une manière pragmatique de faire les choses, mais dont l'efficacité ne saurait faire de doute. Rien de tel, pour l'état qui cherche l'appui de la religion, que de la faire enseigner dans les écoles.

J'ouvrirai ici une parenthèse au sujet de la situation américaine. Avant de devenir les Etats-Unis, nos voisins furent eux aussi un ensemble de colonies britanniques. Mais leur arrachement violent à l'empire les conduisit, sur le point précis qui nous occupe, à faire un choix de société diamétralement opposé, à séparer l'église et l'état. Telle est la portée du premier amendement: "Congress shall make no law respecting the establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof...". Il faut remarquer que l'amendement en question définit la seule compétence du Congrès

fédéral et non celle des états particuliers, auxquels il est toujours loisible d'officialiser et de soutenir une tendance religieuse donnée. Et c'est bien du reste ce qui s'est produit. Les premières écoles publiques américaines, celles de la Massachussett's Bay Colony, employaient la Bible comme manuel et en donnaient une interprétation calviniste. Plus tard, avec la diversification religieuse de la population, ces mêmes écoles transmirent une sorte de protestantisme commun, symbolisé entre autres par la récitation du Pater au début de la journée. L'arrivée de catholiques et de juifs, durant la seconde moitié du XIXème siècle, posa un problème plus grave. Ceux-ci ne cadraient pas aussi facilement avec l'oecuménisme protestant réalisé à l'époque. Pour assurer la survie de leur tradition religieuse, ils mirent sur pied des écoles paroissiales et privées. On le voit, ces écoles paroissiales ne s'opposaient pas à un secteur neutre. Elle s'inscrivaient en faux contre un système public confessionnel et protestant. Il semble que ce soit au vingtième siècle seulement que les écoles publiques aient progressivement été perçues comme devant être non confessionnelles et que leur neutralité ait été rattachée au premier amendement (17).

Ainsi donc, malgré l'impression du contraire, le premier amendement de la Constitution américaine correspond largement à l'article 93 de la Constitution canadienne. Tous deux entendent ne privilégier absolument aucune secte chrétienne, mais en revanche font place à toutes. En ce sens, tous deux établissent une sorte de Christianisme général.

Ce Christianisme général, des analystes contemporains l'ont identifié en l'étiquetant "religion civile". C'est à peu près en ce sens que R. Bellah emploie cette expression (18). R. Michaelsen, quant à lui, parle d'une seconde religion américaine qui consisterait en un mélange de judéo-christianisme et de déisme (19). D'autres verraient dans la religion dite civile un ensemble de traditions et de pratiques, originellement religieuses, mais devenues depuis

lors entièrement séculières (20).

Quoi qu'il en soit du sens précis que plusieurs observateurs de la situation américaine donnent à l'expression "religion civile", il m'importe en ce moment de recouper la problématique que cette expression désigne, en l'élargissant plutôt de façon à déborder tant le point de vue déiste d'un J.-J. Rousseau (21) que le point de vue proprement américain, jusqu'à rejoindre la signification adoptée plus haut d'une religion civile qui est telle par le simple fait de supporter l'état.

D'après cela, la religion qui s'enseigne dans les écoles du Québec et du Canada est et ne peut être qu'une religion civile. Quelle que soit sa nature par ailleurs, quelle que soit sa forme originelle. L'Anglicanisme qui se transmet à travers le système scolaire est une religion civile. Le Catholicisme aussi, dès qu'il est véhiculé par l'école. Il en va de même du Calvinisme, du Luthéranisme, du Méthodisme, etc. Lorsque les Témoins de Jéhovah ou les Mennonites se serviront de la même filière - si jamais ils le font - eux aussi verseront dans la religion civile et verront en conséquence leur eschatologisme fortement atténué.

III

Les considérations qui précèdent paraîtront possiblement autant de coups d'épée dans l'eau. Toute vraie que soit la théorie énoncée, toute factuelle que soit la fresque historique brossée à l'instant, les choses, me dira-t-on, ne sont plus aujourd'hui les mêmes. La société nord-américaine s'est sécularisée et, en conséquence, elle n'a besoin ni de se fonder sur le sacré, ni de transmettre aucune religion par le moyen du système scolaire. Les vraies questions à se poser contournent le thème désuet de la confessionnalité et portent d'une part sur l'enseignement scientifique de la

religion, d'autre part, sur le pluralisme religieux de la société. En fonction de cette nouvelle situation, on suggère de casser le monopole confessionnaliste - pluralisme oblige - et le moyen proposé pour ce faire consiste à introduire dans l'école un enseignement scientifique des religions, incluant comme l'une, mais l'une seulement de ses composantes, la théologie et l'exégèse catholique (22).

Il y a donc, dans ce type d'intervention, premièrement, un constat, savoir que la société québécoise est devenue pluraliste, deuxièmement, un objectif, savoir aligner le système scolaire sur la nouvelle situation pluraliste, troisièmement, un moyen proposé, savoir l'introduction dans le système scolaire, plus particulièrement au secondaire, d'un programme en sciences religieuses non exclusif de la théologie. Je passerai ces trois éléments en revue.

Que le Québec soit idéologiquement pluraliste, cela est sans doute exact, mais ne constitue pas de tout point une nouveauté. On a pu clamer il n'y a pas si longtemps à ce propos: Feu l'unanimité! à condition d'y mettre un peu d'emphase. Car les différences religieuses et idéologiques ont toujours existé au Québec. Sans parler des huguenots du régime français, depuis la conquête les protestants anglophones côtoient les catholiques francophones. A cette fondamentale pluralité s'ajoute une certaine différenciation interne entre francophones ultramontains et francophones plus ou moins laïcistes. Parallèlement, dans le Canada anglais, de même qu'aux Etats-Unis, les allégeances protestantes se pluralisent et, globalement, se heurtent à la pensée des Lumières. Ainsi, le pluralisme idéologique n'est pas tout à fait neuf. Il est indubitable cependant qu'il s'est intensifié considérablement à une époque récente, au sein notamment du groupe canadien-français. On trouve désormais dans la société québécoise, à côté des églises et sectes chrétiennes, soit les adeptes de religions non judéo-chrétiennes telles que l'Islam, soit de nouveaux courants religieux provenant de l'extérieur tels que le Moonisme, soit des formations locales

que les Apôtres de l'amour infini, soit des humanistes, soit des marxistes, soit des féministes, soit des anarchistes, etc. Ces différentes formations se tolèrent suffisamment les unes les autres pour qu'on puisse faire état non seulement de diversité et de pluralité, mais aussi de pluralisme.

Va donc pour le pluralisme de la société québécoise. Ce constat posé cependant, s'ensuit-il qu'on doive se donner comme objectif de transférer à l'école ce même pluralisme social? J'en tombe entièrement d'accord. Je dirais même, en fonction des principes posés plus haut, que notre société n'a guère d'autre choix. S'il est vrai que l'école joue le rôle tranditionnel que nous avons dit, une société pluraliste ne peut se maintenir en tant que telle à moins d'injecter ce même pluralisme à son système scolaire. Il y a plus. Nos écoles sont d'ores et déjà pluralistes. Elles le sont grâce à la différenciation catholique-protestante. Elles le sont à travers le programme dit d'enseignement moral. Elles le sont même au sein de la cathéchèse et de la théologie, eu égard à l'orientation libérale et oecuménique de ces dernières (23).

Une restriction importante s'impose néanmoins. Tout ce qu'il y a de religieux dans le social ne se retrouve pas tel quel dans l'enceinte scolaire. De l'un à l'autre un filtrage considérable s'opère. En gros, on peut dire que les formations idéologiques marginales n'ont pas accès à la tribune scolaire. Il s'agit là d'un choix fait par la société globale, mais qui se trouve souvent sanctionné par les groupes marginaux eux-mêmes. Les Huttérites albertains par exemple ne courent pas au devant de la scolarisation publique. Ils l'éviteraient plutôt, s'ils le pouvaient. De même, les Apôtres de l'amour infini entretiennent leurs propres institutions scolaires. Les Bérêts blancs, quant à eux, envoient leurs enfants aux écoles, mais se font en même temps un devoir d'en critiquer l'immoralité et l'irreligion.

Il découle de ces remarques que, si on peut se donner le pluralisme comme objectif, c'est en ce sens seulement qu'il y aurait lieu de l'amplifier, car il est déjà là. Peut-être cependant la cible visée devrait-elle porter un autre nom que celui de pluralisme, si on tient compte du moyen envisagé pour l'atteindre, c'est-à-dire les sciences de la religion. Considérons maintenant ce troisième élément.

Je crois que l'enseignement scientifique de la religion a tout à fait sa place à l'école. Il aurait sa place désignée dans les écoles publiques non confessionnelles, car la religion est évidemment une composante de la culture à laquelle les étudiants doivent être initiés. C'est ce que la Cour Suprême a reconnu aux Etats-Unis, même alors que, sur la base du premier amendement, elle interdisait la propagation croyante des objets religieux (24).

Il doit à plus forte raison avoir sa place dans les écoles confessionnelles et d'ailleurs il l'a déjà. Toute théologie, toute catéchèse s'incorporent en effet de larges pans de connaissances scientifiques et suivent une démarche indubitablement critique. Sans doute cette présence des sciences religieuses pourrait-elle être accentuée au Québec et relativiser de la sorte l'autorité de la théologie.

Ceci dit, je voudrais insister sur le fait que les sciences de la religion ne constituent aucunement un moyen approprié pour implanter dans l'école un pluralisme religieux quelconque. En d'autres termes, les sciences de la religion ne sauraient remplacer la catéchèse et la théologie. Il en est ainsi parce que le discours scientifique sur la religion ne transmet pas, ne pose pas, ne véhicule pas la religion dont il disserte. Il fait ce que nous faisons en ce moment. Il parle de la foi, mais il n'est pas lui-même croyant. Il parle de Dieu, mais il est lui-même athée. Il est, comme le dit F. Dumont, l'autre de la religion et la religion se présente pour lui comme l'autre qu'il doit abattre (25). En vertu de ce manque fondamental, il s'avère incapable de jouer le rôle socio-

culturel qu'on voudrait lui confier, ce rôle de fondation et de légitimation justement dont nous avons parlé, malgré la pseudo-évidence de certaines formules telles que programme de "culture religieuse" ou "enseignement religieux de type culturel". Ce n'est pas en enseignant une religion culturelle qu'on pose la religion qui fonde la culture. Notre culture a beau être séculière, scientifique, technologique et industrielle, et de ce fait exiger qu'on aborde la religion scientifiquement, elle n'en a pas moins besoin de se fonder en dernière instance sur cet Autre qu'est la religion.

Je conclurai ces réflexions par trois prises de position qui rejoignent plus expressément le débat en cours sur la confessionnalité et le pluralisme dans les écoles.

1) Les sciences de la religion ont leur place à l'école, cela va de soi. Les questions qui demeurent pendantes à cet égard touchent tout au plus aux modalités de réalisation. Cette approche sera-t-elle suivie au primaire, au secondaire, à l'université? Suivant quels dosages? Etc. Mais un tel traitement du phénomène religieux n'équivaut aucunement à le transmettre.

2) La seule façon de transmettre la religion par le truchement de l'école consiste à en donner un enseignement confessionnel, croyant, catéchétique, théologique, pastoral. Aujourd'hui, au Québec, un tel enseignement ne peut guère être autre que pluraliste. Ici à nouveau, la seule question en suspens porte sur l'ampleur plus ou moins grande de ce pluralisme. Quelque ample qu'il soit, me semble-t-il, il n'aura jamais un aussi grand diamètre que la religion vécue elle-même. Il tendra toujours à ne refléter que le centre et non les marges.

3) Cela d'ailleurs doit être tenu pour heureux, car c'est précisément ce religieux jamais entièrement épongé par les institutions scolaires qui est le religieux le plus authentique. Alors que la religion

enseignée à l'école devient du coup une religion civile, la religion qui se vit en marge de l'école conserve toute sa virulence et continue à pointer vers un au-delà de la société actuelle, au-delà peut-être irréalisable, mais si fascinant et si désirable.

---

1) Voir E. Troeltsch, The Social Teaching of the Christian Churches, trad. par Olive Wyon (Die Soziallehren der Christlichen Kirchen und Gruppen, 1911), New York, Harper Torchbooks, 1960, spéc. II, pp. 993-994 - M. Weber avait inspiré Troeltsch sur ce point crucial. Cf. M. Weber, Die protestantische Ethik, Munchen und Hamburg, Siebenstern Taschenbuch Verlag, 1969, I, p. 240, note 174; p. 299, note 1.

2) Par ex. F. Dumont "Les sciences de la religion dans la culture", dans P. Stryckman et J.-P. Rouleau dir., Sciences sociales et églises, Montréal, Bellarmin, 1980, p. 344.

3) Voir M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Tubingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1972(5), pp. 289 (la religion des chevaliers), 291 (celle des marchands). Ces couches sociales, selon Weber, sont spontanément réfractaires à ce qu'il appelle Erlosungsreligiositat et Jenseitsreligion.

4) "Socrates thus spoke a profound truth when he said to his jury that his conduct of philosophy was his service of the God, for through the life of philosophy Socrates had attained a godlike condition..." (J. Beckman "The Religious Dimension of Socrates' Thought" (SR Supplements 7) Waterloo (Can.), Wilfrid Laurier University Press, 1979, pp. 180-181).

5) Voir par exemple J.-J. Rousseau, Du contrat social, Paris, Garnier-Flammarion, 1966; B. de Jouvenel, Du pouvoir, Paris, Hachette, 1972; F. Dumont "Le sociologue et le pouvoir", dans F. Dumont et J.-P. Montminy, Le pouvoir dans la société canadienne-française, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1966, pp. 11-20.

6) Voir J. Poirier, Ethnologie régionale II (Encyclopédie de la Pléiade) Paris, Gallimard, 1978, pp. 1916-1917.

7) "Entre le sujet du roi et le sujet de droit (citoyen), il y a donc la même différence qu'entre la liberté et la servitude". (G. Mairet, dans F. Châtelet, dir., Histoire des idéologies, Paris, Hachette, 1978, III, p. 83).

8) Voir Hedrick Smith, The Russians, New York, Ballantine Books, 1977, ch. XI.

9) Voir entre autre sur René Girard la livraison spéciale de la revue SR 10/1 (1981) 3-112.

10) Codification des Actes de l'Amérique du Nord Britannique 1867 à 1975, préparé pour le ministre de la Justice par Elmer A. Driedger, Hull (Canada), Approvisionnements et Services du Canada 1976, p. 28.

11) Charte canadienne des droits et libertés (13 février 1981), dans "Debates of the Senate", Hansard, vol. 128, no. 88, pp. 1679-1680.

12) Voir R.T. Handy, A History of the Churches in the United States and Canada, New York, Oxford University Press, 1977, passim.

13) Voir là-dessus Andrée Désilets, Hector-Louis Langevin, Un père de la confédération canadienne (1826-1906), Québec, Les presses de l'Université Laval, 1969, ch. V.

14) Cf. Education Québec, 11/1 (1980) 32.

15) A. Labarrère-Paulé, Les instituteurs laïques au Canada français (1836-1900), Québec, Les presses de l'Université Laval, 1965, p. 459.

16) Cf. Léon Dion, "La polarité des idéologies: conservatisme et progressisme", dans F. Dumont et J.-P. Montminy, Le pouvoir dans la société canadienne-française, pp. 23-25.

17) Voir là-dessus N. Piediscalzi, "The Separation of Church and State: Public Education Religion Studies", dans Religious Education 75/6 (1980) 632.

18) R.N. Bellah "American Civil Religion in the 1970s", dans R.E. Richey and D.G. Jones dir., American Civil Religion, New York Harper and Row, 1974, pp. 255-272.

19) R. Michaelsen The Public Schools and "America"s Tow Religions, dans Journal of Church and State 8|3 (1966) 383. Cité dans N. Piediscalzi "The Separation of Church and State", p. 635.

20) Par ex. M. Singer, "Culture and Religion", dans The Center Magazine, nov./déc., (1974) 56.

21) J.-J. Rousseau, Du contrat social, p. 179.

22) Voir dans ce sens F. Ouellet, "Etude scientifique des religions et monopole confessionnaliste dans les écoles du Québec", dans P. Stryckman et J.-P. Rouleau dir., Sciences sociales et églises, pp. 183-196.

23) Ce que j'ai naguère écrit personnellement sur le sujet du pluralisme procédait d'une position théologique libérale, cf. R. Lapointe, "Structures chrétiennes du pluralisme", dans Le pluralisme/ Pluralism: its Meaning Today, Symposium interdisciplinaire (Héritage et projet 10) Montréal, Fides, pp. 413-423. Le même esprit animait d'ailleurs le symposium dans son ensemble.

24) Voir N. Piediscalzi, "The Separation of Church and State", pp. 633-634.

25) Cf. F. Dumont, "Les sciences de la religion dans la culture", p. 353.

L'oeil-de-dieu au beurre noir: la société contre le sens et la religion à l'école

La place publique des mass-médias ressemble à un théâtre plutôt qu'à un forum. Le citoyen, le coeur finement pincé d'angoisse, regarde passer les événements comme une vache, les trains, sauf qu'il a peine à suivre la mise en scène écartelée des revendications.

Forcément, pour parer au déboussolement du jugement critique, on sélectionne, on censure parmi les sparages, les esclandres et les criailleges, histoire de se faire une idée sur ce qui se passe vraiment derrière la scène. Ce réflexe explique probablement pourquoi quelqu'un qui se fait métier de déballer les entrailles sociologiques de la manchette puisse demeurer si ignorant des débats latents sur la confessionnalité scolaire. Il y a de ces champs de bataille sur tête d'épingle qu'on choisit d'abandonner aux cliques expertes qui s'y épuisent, en désespoir de parvenir à démêler qui cogne sur qui, au juste, et au nom de quoi; on attend que l'abcès se résorbe ou aboutisse avant de prendre la peine d'en chercher la signification. Aussi des mots comme "Notre-Dame-des-Neiges" ou "Voies et impasses", véritables balises symboliques des chicanes sur la religion à l'école, auraient-ils évoqué chez moi quelque station de ski menacée par le doux temps ou l'hypothèse d'un concurrent "authentiquement québécois" au programme de didactique Voix et images de France.

Le sociologue qui, chez moi, harcelle le citoyen, lui reprocherait aujourd'hui ce désintéressement. Car son survol même cursif et obligé du "dossier" découvre, faufilée de part en part des différends sur le statut confessionnel des écoles, une question d'importance majeure et pressante: qu'est-ce que les communautés politiques et culturelles que nous formons croient devoir à tout prix révéler à leurs enfants sur le pourquoi et les finalités ultimes des choses et de la vie? Et comment le faire?

Répondre à pareille question devient incroyablement difficile; d'où l'hypothèse alternative de sa fausseté ou bien de sa grande profondeur. Le majeur croisé sur l'index, prenons parti pour la seconde et rappelons d'abord deux évidences sociologiques qui expliquent partiellement et la difficulté et la profondeur du problème.

- L'éclatement de la communauté

On ne trouverait plus, d'abord, que le plus fanatique des nationalismes pour mettre au singulier le concept de "communauté politique et culturelle". Le pluriel qu'on vient d'utiliser ne trahit pas seulement le fait inexorable de l'émiettement objectif des appartenances culturelles, mais aussi celui que ces appartenances n'arrivent plus à se donner un lieu d'expression institutionnelle univoque et homogène. D'un côté, nos sociétés ne font pas qu'accommoder plusieurs NOUS, mais ces NOUS ne sont plus concentriques (familles, occupation, village, patrie), et les individus y participent de manière partielle, fonctionnelle et stratégique. En conséquence, la projection des identités collectives dans les institutions sociales ne se produit plus "naturellement", au simple fil de l'histoire: elle est de nos jours soumise à l'arbitrage de la rationalisation, de la négociation, de l'offre et de la demande politiques, des multiples "rapports de force". L'Etat lui-même ne constitue plus un lieu ultime de rassemblement institutionnel: il est devenu le régulateur des joutes "sectorielles" entre des intérêts partiels, et le mat de cocagne d'une foire aux droits et privilèges particularistes.

Tel est le sens pratique que prend le mot fort colporté de pluralisme. Par-delà les héritages spontanés de la culture première (assimilée sans réflexion dans l'enfance), le pluralisme proposait de construire délibérément les communautés de pratique sociale, au gré d'un dialogue de second degré prenant pour objet et pour matériau symbolique les données culturelles constitutives des solidarités premières -- comme celles de la langue, de la foi, de l'ethnie, etc. Cependant, cela n'avait de sens qu'en référence à un champ commun d'enten-

dement -- l'humanisme -- permettant l'arbitrage des divergences. E pluribus unum, rappelle encore en ce sens la devise des États-Unis. L'humanisme effrité -- ne fût-ce que par hypothèse -- le pluralisme de fait risque fort d'aboutir à quelque chose comme "chaque catégorie pour soi et au plus fort la poche". Démêler alors les questions "profondes" de celles qui le sont moins devient effectivement très difficile: par manque de critères normatifs, on est obligé de se rabattre sur le volume (en décibels politiques), sur la résonnance sociale brute des divers discours, idées ou croyances. Située comme elle est au milieu des institutions de socialisation, l'école ne peut pas échapper à cette dynamique, comme terrain et comme enjeu.

- Le mutisme de la révélation

Autre face des mêmes phénomènes: l'idée même de révélation, au sens profane des vérités toutes faites transmises d'une génération concrète à une autre, est à peu près discréditée non seulement à l'école mais dans la vaste majorité des autres véhicules officiels de communication sociale. On se dit qu'il est inutile, voire dangereux, de passer aux petits et aux jeunes les vertus et les normes culturelles reçues de nos propres aînés parce que le passé ne prescrit plus l'avenir et que le monde est devenu une affaire si changeante qu'il ne leur servirait à rien d'aborder leur propre et singulière destinée avec des perspectives dépassées et un mode d'emploi de la vie désuet. Les principes guidant aujourd'hui la pédagogie sont donc utilitaires, objectivistes, "scientifiques" d'intention, plutôt qu'à l'inverse, moralistes, subjectivistes et normatifs. Armée d'un éventail de connaissances positives et de savoir-faire psychologique, la relève de l'humanitude y pigera au besoin et selon le cas pour s'adapter aux situations mouvantes où elle se trouvera. Il ne convient plus de définir le sens de la vie, et à plus forte raison, de se servir de l'école publique pour le révéler; le sens de la vie fera comme tout le monde: il suivra les tendances et s'ajustera aux faits, aux réalités objectives et extérieures qui fixent l'horizon du nécessaire et de l'obligatoire.

- La rationalité contre la transcendance

Or, la religion entre mal dans pareil cadre. Je ne parle pas des "matières" empruntées aux traditions religieuses, mais de l'idée même de transcendance et de moralité qui se place au coeur du phénomène religieux. Car cette "matière-là", contrairement à toutes les autres qu'elle côtoie dans le curriculum, est de l'ordre des normes transcontextuelles supérieures à toute stratégie adaptative et à toute situation objective et particulière -- non pas au sens où elles se détournent du monde réel, mais en ce qu'elles dépassent l'ici, le maintenant et le cela et permettent d'en juger pour inspirer non pas surtout une conduite efficace,mais d'abord une conduite moralement valable en vertu d'une certaine éthique de ce que c'est que d'être, en tout temps et lieu, un être humain. Il n'y a qu'une chose pour vraiment concurrencer la religion sur un tel terrain: la rationnalité.

C'est, bien entendu, l'esprit de calcul, mais c'est plus qu'un esprit car il peut se substituer à la moralité pour gouverner et inspirer la pratique dans tous les domaines aujourd'hui pertinents de la vie: sur le front économique, la maximisation de la satisfaction des intérêts; en matière politique, l'influence effective sur la formulation des règles auxquelles on devra se plier; pour ce qui a trait à la pensée, l'acquisition cumulative de connaissances valides sous toutes les circonstances, donc efficaces puisque fondées sur la prévisibilité du déroulement des choses et des événements extérieurs au sujet.

- Religion et signification

C'est au siècle des Lumières que la rupture intellectuelle s'est produite. Au Roi, qui s'étonnait de l'absence de Dieu dans le système cosmologique de Laplace, le physicien répliqua: "Sire, je n'ai pas besoin de cette hypothèse". Quand Dieu devient une hypothèse, la place qu'occupe la religion dans la vie sociale ne peut pas ne pas

changer radicalement. Jusque-là le discours théologique avait détenu le monopole du sens: c'est en lui que se réconciliaient l'unité de l'Homme et du Monde, dans le continuum d'une histoire, d'une nature, d'une ontogénèse et d'un destin individuel providentiels. Il exprimait le dépassement de la solitude et de la mort, de l'être fini et des circonstances. Il révélait aussi les fondements de toute légitimité, dans l'assujettissement de la cité terrestre à la cité céleste: le monarque de droit divin devait bien se douter que Dieu devenu hypothétique, l'autorité du prince, du prêtre, ou père ne tarderaient pas à le devenir aussi. Rousseau aurait pu d'ailleurs préciser: l'ordre social ne tombait pas du ciel mais résultait d'un contrat passé entre les citoyens pour assurer le rationnel empire de la volonté en général sur les égoïsmes des volontés en détail. Et si l'ordre réalisé ne correspondait plus aux consensus de la volonté générale, on pouvait, mieux, on devait refaire le contrat social. Et la religion n'y avait rien à faire: son domaine ne serait plus l'intégration et le régularisation de la société, mais celui des consciences individuelles privées.

Avec l'idée de contrat social, le Droit (explicite, objectif, universaliste et égalitariste), se substitue aux normes culturelles (subjectives, particularistes, hiérarchisantes, idiosyncratiques) pour régir et unifier la société. Avec la religion, c'est la culture, au sens anthropologique du terme, qui se trouve rabattue dans la sphère privée. Car en réalité La religion n'existe pas: il n'y a que des religions. Cela veut dire des confessions singulières, d'abord, mais plus immédiatement encore, des traditions religieuses--pratiques, représentations, rituels, mythes,symboles -- spécifiques à telle ou telle collectivité, située quelque part en quelqu'époque. Pour être "catholiques", les disciples florentins de Savonarole ne l'étaient pas à la manière des ouailles colonisatrices du curé Labelle.

Parce que l'expression religieuse était au centre du mode selon lequel les humains produisaient le sens de leur vie, elle finissait par incarner symboliquement l'expérience significatrice accumulée par une tribu,

une ethnie, une classe, etc. dotées d'une historicité particulière. Comme la langue, la tradition religieuse exprimait un vécu collectif, la temporalité et l'identité de communautés concrètes. Par sa religion, on s'insérait dans une communauté de destin où l'action la plus prosaïque devenait communion avec les autres et avec le monde et trouvait sa place dans les plus formidables mouvances du cosmos. Je veux insister sur le fait que, dans les cultures pleines qui furent celles des humains jusqu'à la mutation bourgeoise, la religion ne se résume pas aux théologies officielles, aux confessions formelles, aux Eglises instituées et inquisitrices, mais à cause du buissonnement idiosyncratique des valeurs culturelles qui s'enveloppaient dans les formes religieuses pour créer d'infinies déviations de la norme et du dogme, les religions réalisées se sont toujours moulées sur des communautés concrètes -- comme les patois et les accents le font à l'intérieur d'un même champ linguistique.

L'école, en enseignant la langue et la religion--et qu'enseignait-elle d'autre? -- reproduisait tout banalement dans la personnalité des enfants les prismes de signification qui rassemblaient la communauté dont ils constituaient physiquement et symboliquement la continuité. Et du même coup, ils intériorisaient les attitudes sur lesquelles s'appuyaient toutes les autorités légitimes: la piété filiale des sujets; le paternalisme éclairé des maîtres: au sommet, Zeus, Jupiter, Dieu-le-père.

La façon dont les hommes confèrent socialement un sens à leur vie n'est pas indépendante de la façon dont ils la gagnent. Ainsi, c'est l'institutionalisation de la croissance économique et de l'innovation technologique qui ont voué les cultures pleines à une rapide désuétude. Désormais, à cause du changement permanent, du "progrès" et du "développement", le sens du monde et de la vie ne peut plus être donné, révélé d'une génération à l'autre, mais doit être construit. Plutôt que le salut dans un monde meilleur, c'est le dépassement dans celui-ci qui tisse le fil des jours. Les innovations soci-

ales, à la remorque du développement économique, nous poussent dans le dos. Les efforts que nous devons faire pour garder le contrôle du changement et l'orienter engendrent des effets déformés, imprévus, pervers. Les solutions d'une génération deviennent les problèmes de la suivante: pensons, par exemple, à la "démocratisation" de l'éducation qui se transmue en "massification" sans que nul ne le désire. Dès lors, nous sommes constamment placés devant des vides de sens qu'il faut colmater à mesure, sans mettre pied à terre. La culture est mise en brèches, trouée; là où suffisaient hier les catégories du langage usuel, le sens commun et les vérités éternelles, il faut de nos jours refaire sans cesse des consensus partiels et provisoires en essayant de tenir compte de ce qui meurt et de ce qui naît. Chacun et tous essaient de s'arranger avec un "mode d'emploi de la vie" toujours incomplet, plus opaque que transparent. De là, évidemment, l'angoisse; mais aussi cette chose qui a nom: liberté, et qui appelle la démocratie. Car c'est la place publique--celle des centres d'achats et du marché; celle des débats sur le possible et le souhaitable -- qui a remplacé le parvis des cathédrales lorsqu'il s'agit de sécréter ou de célébrer le sens de la vie et de chercher la communication avec les autres.

Quant aux traditions religieuses, elles sont, en tant que croyances, livrées à la consommation individuelle de masse où elles subissent, sur le marché du sens et de la communion, la concurrence des thérapies californiennes, du gauchisme, des sectes de tout genre ou du Renouement conjugal. Elles ne renvoient plus à des communautés humaines concrètes; elles sont de plus en plus coupées de la vie réelle en ce qu'elle a de proprement partagé, collectif, sociétal. Elles ne sont plus culturellement obligeantes, ne jouent plus le rôle d'idéologies collectives--elles sont devenues, dans le concert des représentations, une hypothèse parmi d'autres. Elles ont abandonné à la rationalité le champ de la contrainte intériorisée.

- La société cybernétique et l'érosion du sens

On se rappelle comment Max Weber nous a incité à relire l'histoire de la société bourgeoise à partir du concept de "rationalisation". En contre-partie, poursuivait-il, la rationalisation de l'action entraînait un"désenchantement" progressif du monde, c'est-à-dire, plus qu'une simple sécularisation, la désuétude de toute espèce de signification qui ne soit pas déductible logiquement d'une stratégie efficace d'adaptation aux réalités "objectives", qui peuvent être des règles formelles et impersonnelles aussi bien que les "faits" et les "données" d'une situation. L'organisation bureaucratique du travail (de l'usine, de l'armée ou du bureau) allait se répandre de domaine en domaine jusqu'à se substituer à la plupart des anciennes institutions de régulation sociale fondée sur les traditions, les coutumes, les statuts hérités et prescrits. A condition de déplacer très légèrement le point de vue sur le "désenchantement" wébérien, il me semble qu'on découvre tout à coup, au travers, le concept d'"aliénation", marxien. Sous l'impératif "fétichiste" de la marchandise--à cause des lois du marché, si on préfère, grâce auxquelles se réalisent le profit du patron et la dépossession du prolétaire--il devient impossible au travailleur d'exprimer son identité culturelle dans son ouvrage. L'expression symbolique est chassée du procès productif car ni l'activité ni le résultat du travail ne répondent à d'autres "valeurs" que la froide "valeur d'échange" qui s'exprime toute seule sur le marché à l'abri de quelque norme culturelle que ce soit. Evoquant l'extériorité et l'impersonnalité des règles juridico-bureaucratiques plutôt que celles du marché, Weber ne dit quand même rien d'autre à sa façon: la "rationalité instrumentale" refoule, exclut la "rationalité des valeurs", normative. En d'autres termes, le jeune Marx et le vieux Weber soulignent comment, dans la société moderne, les modes sociaux d'appropriation matérielle du monde finissent par défendre son approbation symbolique; plus simplement encore: travail et ex-

pression sont divorcés.°

Des forces historiques nées à la fin du siècle dernier, et accélérées depuis la Seconde guerre mondiale, sont venues confirmer les prédictions de Marx comme celles de Weber. D'aucunes agissent à la base, dans la vie quotidienne de la production, de la consommation et de l'habitat; d'autres, au sommet, dans la manière dont s'effectue le réglage et l'intégration de la société. Toutes, cependant convergent pour déclasser les anciennes institutions communautaires de la socialisation, la famille, la petite école, la paroisse, le collège axé sur les "humanités".

1- Les grandes sociétés anonymes

L'essentiel du capital à l'oeuvre est sous le contrôle d'immenses compagnies parvenues à neutraliser partiellement la concurrence sur les prix dans leur secteur et qui s'affrontent plutôt sur les terrains de la technologie et de l'accès aux marchés. Le savoir-faire technique, administratif et commercial constitue ici le nerf de la guerre et il exige une main-d'oeuvre qualitativement façonnée, formée, entraînée. L'Etat assume ce fardeau, non seulement en éducation, mais aussi par sa "mission" socio-thérapeutique.

2- La consommation massive

Les oligopoles s'érigent sur la production à très vaste échelle, qui appelle en retour une consommation de masse. Mais le consommateur ne tombe pas du ciel -- justement. C'est un être dont les besoins ne sont plus réprimés et canalisés par une moralité théologique et les pressions du milieu local. C'est un être de désir, aux besoins indéterminés et ouverts sur les biens et services offerts par le marché.

° En prenant un généreux recul, Jurgen Habermas retrouve le même genre de parenté entre les typologies wébériennes, durkheimiennes et toenniennes des solidarités. Dans La technologie et la science comme idéologie, Paris, 1974.

3- La mobilité sociale

Elle opère à la fois géographiquement et dans l'échelle des statuts: pour trouver un emploi, pour améliorer sa situation, on déménage souvent et on change de "milieu socio-économique". Les familles étendues, les ressources du voisinage, les appartenances locales s'étiolent et, à défaut de solidarité de première ligne, l'Etat doit s'occuper des éclopés, des mal-pris, des marginaux, des vieillards. Aux "devoirs" culturellement imposés d'autrefois se substituent, de catégorie en catégorie, les champs particuliers d'expertise thérapeutique et les "droits" aux services publics.

4- Le syndicalisme d'affaires

Un monopole ou un oligopole peut refiler au consommateur les coûts de l'amélioration des conditions de travail. Cela a beaucoup miné les résistances au syndicalisme, qui a fini par imposer la convention collective comme élément normal du système de gestion des conflits sociaux au sein des entreprises. Le modèle une fois établi, il s'est répandu de domaine en domaine de pratique, partout où il était possible de neutraliser le marché -- dans les services publics, par exemple, où non seulement le syndicalisme en arrive presqu'à négocier le budget et les orientations de l'Etat, mais où se formulent de façon plus ou moins explicite les "conventions" entre les divers appareils et leurs clientèles spécifiques, représentées par des groupes de pression ou des délégations auprès des "instances consultatives" (ainsi les malades, les assistés, les femmes, les étudiants, etc.). On se dirige donc vers une société d'appareils qui marchent pour ainsi dire tout seuls, au gré de leurs circuits de feedback et par le jeu des "rapports de force" entre personnels, clientèles et décideurs impliqués dans les divers "champs" ou secteurs de la pratique techno-bureaucratique.

Nous avons donc assisté à l'instauration d'une nouvelle forme

de société libérale avancée que j'aime nommer cybernétique pour évoquer son caractère de mécanique auto-régulatrice fonctionnant à l'information et au feedback. Les jeunes des années soixante disaient plus succintement LE SYSTEME, une espèce de chose autonome, immense, mue par sa propre inertie et extérieure aux humains qu'elle "récupère" pour ses propres "fins": se maintenir, contrôler, rouler sans but. La bureaucratisation et la mercantilisation de la socialisation, aux fins de produire la "langue-d'oeuvre" le consommateur, évacue la normativité et la moralité de la culture, pour y substituer les "valeurs" instrumentales du rendement, de la croissance, de l'expertise, de l'adaptation et de la gratification immédiate. La destruction des anciennes solidarités communautaires laisse une béance entre la sphère privée des relations inter-personnelles et la sphère de la société. C'est dramatique puisqu'à défaut d'une socialité intermédiaire il devient quasi exceptionnel de s'associer directement à d'autres pour agir sur son environnement social. Aussitôt le pied dehors, pour ainsi dire, c'est aux titres impersonnels et dépendants de clientèles et de personnels des appareils que nous sommes "pris en charge" par la société, une espèce de grande abstraction sur laquelle personne -- qu'on ne me parle pas de "dominants" tirant toutes les ficelles! -- personne n'a vraiment de prise, puisque la pratique sociale est émiettée en autant de sous-systèmes techno-bureaucratiques qu'on peut concevoir de catégories et de domaines d'activité, chacun étant régi par ses règles particulières et ses conventions formalisées, dans son champ de forces singulières.

En conséquence on chercherait en vain un espace public intermédiaire entre le privé et le "système" où les citoyens puissent débattre synthétiquement du sens de la vie et agir d'eux-mêmes sur leur situation, s'exprimer collectivement, signer ensemble leur monde, réconcilier les pratiques sociales d'appropriation symbolique et d'appropriation matérielle. Le symbolique n'est pas exilé de cette société: la consommation, les rituels politiques, voire même les simulacres d'engagement social derrière lesquels se tapissent les intérêts, fonc-

tionnent très largement au signe -- signes de statut, d'intelligence, de richesse, de conscience, etc. Mais il s'agit, précisément de signes, de stéréotypes, d'images, de simulation, et non pas de significations partagées susceptibles de fondre les consciences et d'orienter l'action autonome. Nous baignons dans les signes au milieu d'un désert de sens. La culture de nos temps, a écrit Christopher Lasch, est le narcissisme: l'impossibilité de communiquer vraiment avec les autres, l'insatiable recherche de l'identité dans le reflet du soi dans l'oeil de l'autre. Quand il n'est plus possible de fabriquer avec ses congénères des rapports sociaux où l'on soit bien*, le repli sur soi se comprend: autant essayer plutôt d'être bien dans sa peau.

Dans cette perspective, on admettra qu'une des incidences majeures de la cybernétisation de la société est ce qu'on pourrait appeler l'érosion du sens. Evidemment, notre lecture sélectionne parmi les tendances pour dégager un croquis clair de ce qui meurt et naît. Bien des survivances du passé continuent d'animer la vie sociale et parmi les forces émergentes, , on aurait pu dégager les mouvements, qui dialectiquement, explorent déjà les réponses aux nouveaux problèmes: tout ce qui, dans la dérive de la révolte des années soixante fouine aujourd'hui sur les chemins hypothétiques de "l'auto-gestion", de l'écologisme, du "small is beautiful!" et du communautarisme essaie de toute évidence de remplir ce trou d'appartenance et de solidarité que j'ai voulu montrer du doigt. N'oublions quand même pas le mot trouvé -- dès 1956 -- par Paul Goodman pour prévoir le décrochage de la jeunesse: "Growing up absurd" -- "...et il croissait en grâce et en insignifiance".

- Contre-éducation et religion

Les jeunes n'ont pas été pour rien les premiers à regimber. J'ai tenté de faire voir ailleurs (Recherches sociographiques, XXIII, 3,

---

* Ce qui correspond à la définition aristotélicienne de "praxis".

1982) comment l'évolution récente de l'éducation, depuis le milieu familial jusqu'à l'université, équivalait à une sorte de "détournement de mineurs". Par-delà les modes pédagogiques, les remises à jour de l'appareil scolaire et les ajustements des curriculums, notre système d'éducation répond à une commande sociologique plus radicale: déconnecter les générations montantes de tout groupe concret d'identité et de toute forme de transcendance pour qu'ils en viennent à chercher leur salut dans une fonction bureaucratique et dans la consommation de signes. (Ici encore il s'agit de tendances; rien n'est joué définitivement).

On pourrait croire que la religion se trouve fort mal à l'aise à offrir son message de transcendance et d'absolu sur le parvis d'un pareil temple. Effectivement, l'inconfort est évident chez tous ceux qui continuent de croire qu'elle a sa place à l'école, et le débat à ce propos ne peut éviter de soulever en même temps la question de la place dans la religion dans la société. J'aurais cru (comme vache regardant passer le train), que certaines voix au moins intervenaient dans ce débat pour dénoncer de façon virulente -- et "conservatrice" -- une société moderne livrée au matérialisme sans coeur ni âme et ses écoles de même farine. En se familiarisant avec la "littérature" sérieuse sur le sujet -- officielle, informée, délibérante si on veut -- on s'étonne que ce genre d'argument, répandu dans les discussions informelles, soit à peu près absent. J'exagère sans doute, mais il m'a semblé que tous les "intervenants" agréés, tout le tour de la rosace idéologique, s'entendaient sur une sorte de non-dit: la religion n'a plus vraiment d'impact sur la vie sociale de tous les jours et elle doit pour cela, de quelque manière, se réfugier à l'école.

On semble aussi accepter la réduction de la religion à une fonction thérapeutico-pédagogique comme s'il s'agissait d'une autre branche d'expertise parmi celles qu'utilise l'appareil scolaire au service d'une clientèle dont chacun jure vouloir "satisfaire les besoins" (dont

l'intouchable "épanouissement de soi"). On a donc affaire, même chez les supposés conservateurs, à une conception très moderne de l'éduction, faisant continuellement référence à l'Etat, à la rationalité instrumentale et à l'expertise. Ces éléments, en retour, sont assujettis à une représentation de la "Société" comme "exigeant ceci ou cela" (on ne s'accorde pas là-dessus), comme si cette "Société" constituait le nouvel Oeil-de-dieu, dans sa nouvelle trinité de l'Economie de la Science et de l'Etat, posant sans doute sur la terre des rampants un regard infiniment bon, aimable et puissant, mais auquel déplaît souverainement le péché d'opposer des vérités morales à celles qu'impose la rationalité instrumentale.

En un mot, dans ce concert où les non-croyants militants paraissent rares, pourtant, on semble tenir l'ordre social actuel pour un donné indépassable, sans que s'exprime nettement le soupçon qu'il soit incompatible avec ce langage de significations normatives et téléologiques[a] que constitue la religion.

J'en veux pour témoin l'argumentation développée dans le document Votes et Impasses, issu du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Sans doute cet ouvrage (1974) est-il déjà partiellement vieilli, mais puisque je prétends y déterrer une idéologie sous-jacente qui s'accorde parfaitement avec les impératifs structurels de la société cybernétique-- ou techno-bureaucratique -- notre démonstration devrait rester valable. (Ou alors, je me trompe gravement sur la nature de la société actuelle, et je suis bon pour le recyclage).

---

[a] Téléologique signifie: qui s'occupe de fins-à-distance, donc susceptibles de demeurer aussi valides dans six mois qu'elles l'étaient il y a six mois.

- Une apologie décousue

On commence par admettre que la religion, comme les sciences ou les humanités, n'est qu'une façon d'interpréter le monde parmi d'autres, donc digne de constituer une matière dans l'échantillon de l'enseignement scolaire. Elle répond à certaines fonctions sociales et psychologiques. Il s'agit, dirait-on, d'un service que la société doit rendre à ses membres. Ce n'est donc pas une fin suffisante en soi, mais un moyen permettant une meilleure mise-en-valeur des ressources humaines. La religion se trouve ici rabattue à une instrumentalité: elle ne définit pas les besoins de l'être humain, elle sert plutôt à satisfaire ceux de l'enfant en général, c'est-à-dire une clientèle est actuellement "servie" par l'Etat, il est normal que la religion-matière trouve une niche institutionnelle dans la matrice de l'appareil de socialisation étatique.

La religion ainsi légitimée dans l'école, les rédacteurs s'occupent ensuite de défendre la confessionnalité scolaire. L'emphase portée ci-avant sur la fonction universelle de la religion dans la formation de l'enfant universel sera renversée, pour souligner au contraire la singularité culturelle, l'historicité particulière des religions et des jeunes concrets. L'école devrait refléter le milieu de vie où elle s'inscrit topologiquement, et l'expérience scolaire tendre la main à l'expérience communautaire et familiale, souvent marquée de l'empreinte d'une confession indissociable de la culture "profane" du milieu. Ainsi, du strict point de vue anthropologique, il serait souhaitable que l'école soit de part en part baignée dans une vision du monde dont la confession est un élément central.

Ce motif tient difficilement devant la réalité sociologique québécoise. Il faudra l'étayer. A l'objection selon laquelle les communautés locales ne sont plus homogènes, la vie communautaire réelle est généralement bien peu marquée par l'esprit et les pratiques confessionnelles, et ajoutant que la multiplicité des confessions --

pour ne rien dire de l'agnostisme et de l'athéisme -- ne peut que concourrir à cette déconfessionnalisation de la culture communautaire. Voies et Impasses opposera deux arguments. Celui du marché d'abord: la majorité des Québécois participe d'une confession chrétienne, catholique ou protestante; voici donc une demande potentielle à satisfaire. (Curieusement, on vous dira plus loin, pour répondre à une autre objection, que les sondages d'opinion auprès des parents n'ont guère d'importance; pourtant, ils constituent la méthode la plus sure pour mesurer la demande).

L'argument du marché, facilement éconduit par ce que disent effectivement les sondages*, sera à son tour étayé en invoquant non plus la culture présentement pratiquée, mais le besoin de témoigner des héritages culturels. Même si, de fait, les confessions n'ont plus autant d'écho dans la vie actuelle, elles font quand même partie du patrimoine des deux "solitudes" québécoises, de cette mémoire où nos peuples trouvent leurs racines lorsqu'ils s'en cherchent. La religion maternelle est sur ce point associée aux langues maternelles.

La comparaison me semble spécieuse. Si les Québécois n'ont pas cessé de pratiquer -- pour la plupart -- leur langue maternelle, on ne peut certes pas en dire autant des religions maternelles. De plus, qui oserait prétendre que ce qui s'enseigne à l'école sous l'appellation de religion ou de "catéchèse" correspond à la religion patrimoniale? Les "héritages" y sont plutôt américains que québécois; dans un discours psycho-expressif à la "Jésus Christ, mon copain" viennent se fondre divers courants semi-thérapeutiques de "relations humaines" enrobés dans les stéréotypes de la "fraternité" et de l'"interpellation". En somme, on y est beaucoup plus près des attitudes propres à la "culture du narcissisme" que de celle des Canadiens-français catholiques: pas question, en effet, du péché et du mal, des vertus et des mythes, de la punition d'Absalon, fils de David,

---

* Tendanciellement plus favorables à une division linguistique des administrations scolaires qu'à un clivage confessionnel.

ou du tonitruant: "Tu ne tenteras pas le Seigneur ton Dieu!" (Je n'ai personnellement rien contre cette catéchétique; je signale seulement que la justifier par le patrimoine injurie le bon sens). En réalité, la culture religieuse enseignée à l'école n'appartient guère à un groupe ethnique particulier. Elle porte plutôt — c'est inévitable — l'esprit d'un temps, et non l'esprit d'un peuple. Elle fait au surplus beaucoup d'efforts pour enjamber les religions telles qu'héritées de l'histoire, avec leur cortège de prescriptions et d'images symbolique, leur eschatologie et leurs terribles avertissements contre la démesure de l'Homme tenté par la divinité. (Nous prétendons plus loin que de pareils messages se passent difficilement de ce genre d'imagerie, et que nul n'a prouvé qu'ils soient sans pertinence aux jours d'aujourd'hui. Le Comité catholique, de toute évidence, ne se souciait pas de ces héritages-là). Pour tout dire, on croit avoir parfois affaire à un discours qui parasite les discours religieux afin de promouvoir d'autres types de croyances, profanes celles-là et fortement influencées par les modes des sciences de l'homme.

Ou bien par la nécessité de défendre une expertise quelconque. En effet, anticipant probablement les interrogations soulevées par l'idée des "religions maternelles", le document effectue une pirouette renversante pour assurer cette fois que la continuité qu'il fallait tout à l'heure affirmer à tout prix doit maintenant être reniée. Cette culture religieuse qui fut celle de nos parents était, en quelque sorte, malade, difforme — ou mieux, dans le vocabulaire pudique de l'expertise socio-thérapeutique que tiennent les rédacteurs, elle appartenait à des "milieux défavorisés au plan religieux", et marquait du sceau de sa "déviance" les écoles qu'elle engendrait. Lisons:

> "Il faut se garder ici de rejeter la formule (de la confessionnalité scolaire) à cause de certaines de ses déviations; ce serait confondre la réalité elle-même avec l'usage qu'on en fait".

La logique déroute le non-initié: l'école confessionnelle n'est pas, n'était pas ce qu'on fait d'elle concrètement. Cette "réalité"

transcenderait donc sa propre réalisation? Voilà bien le premier et le dernier mystère évoqué par ces croyants-là.

Il ne reste plus qu'à identifier la réalité sans la confondre avec la façon dont elle se réalise. Récapitulons: elle ne se trouve ni dans la tradition québécoise, ni dans la religion maternelle, ni dans les communautés locales actuelles, ni -- on vous en avisera maintenant -- dans la pratique ou dans les aspirations que pourraient exprimer les parents quant à la formation de leurs rejetons. En effet, qu'importent les sondages sur la demande d'enseignement religieux puisqu'en définitive les parents ne s'y connaissent pas nécessairement en "projets éducatifs" (un terme qui traverse Voies et Impasses d'une couverture à l'autre). On est alors bien obligé de poser l'hypothèse suivante: la nécessité réelle de la confessionnalité scolaire et de l'enseignement religieux se situe précisément entre les deux oreilles des gens qui se définissent comme experts de la catéchèse thérapeutique -- par noblesse de diplôme et de fonction bureaucratique plus que par noblesse de robe. Et pour se réaliser hors de toute "déviation", il lui faut ses cases dans l'appareil de scolarisation obligatoire grâce auquel l'Etat s'occupe, si j'ai bien compris, de protéger le patrimoine religieux du peuple québécois en commençant par les en exiler, à la manière de ces généraux qui rasent les villes pour les sauver.

Je n'avance même pas que c'est là ce que croyaient les rédacteurs de ce document visant à réconcilier les "intervenants" du "champs" de l'éducation religieuse. Mais je dis bien que, trop soucieuse de défendre le statu-quo précaire de la confessionnalité scolaire, leur argumentation -- singulièrement incohérente par ailleurs -- finit par défendre le statu-quo techno-bureaucratique encore plus que la religion. Je n'ose dire l'image qui me vient à l'esprit: ce ne serait hélas pas la première fois dans l'histoire que le Sanhédrin désemparé courrait chez Ponce-Pilate.

Dans la perspective du confessionnalisme institutionnel, la ligne de défense érigée par le Comité catholique s'est à demi écroulée. On sait que le gouvernement s'est rendu au seul argument sur lequel Voies et Impasses refusait de s'engager: les sondages d'opinion. Les commissions scolaires seront refondues sur une base linguistique (français/anglais) plutôt que confessionnelle, si les propositions du Ministre de l'éducation sont retenues par le parlement québécois*. Le fonctionnement de l'Etat étant ce qu'il est dans une société cybernétique, le Comité aurait pu soupçonner l'irrecevabilité du divorce qu'il souhaitait entre les demandes de la clientèle de l'appareil scolaire et l'expertise de son personnel. L'idéologie technocratique ne reconnaît aucune transcendance, même à l'expertise techno-scientifique: celle-ci est assujettie à l'impératif supérieur de l'adaptation à la situation immédiate, qui dépend des "rapports de force" dans le champ institutionnel concerné. Ce n'est qu'au travers de ces "rapports de force" que s'élaborent les rationalisations scientistes et juridistes qui justifient - et non pas engendrent - les équilibres provisoires entre l'offre et la demande hors-marché. Quiconque s'imaginerait que la techno-bureaucratie aménage les rapports sociaux selon une logique réellement scientifique se tromperait doublement: en faisant sienne d'abord l'illusion positiviste de la "dépolitisation" de la gouverne sociale; en prenant au mot, ensuite, les déguisements séducteurs sous lesquels l'idéologie dominante camoufle la domination. Hier, c'était Dieu, maintenant c'est la Raison instrumentale: il est aussi naïf de concéder la science aux experts bureaucratiques que la liberté à M. Rockefeller ou de prétendre que Torquémada agissait vraiment à la place de Dieu.

* Les écoles pourront, sur demande, conserver un statut confessionnel.

- L'avenir radieux

La déconfessionnalisation de l'administration scolaire dénouerait le lien privilégié entre l'enseignement religieux et le pouvoir social, fermant à peu près la page sur un dossier historique ouvert avec "l'hypothèse absente" de la cosmologie de Laplace. Cette hypothèse levée, le débat sur la place de la religion, et dans la vie sociale et à l'école, pourrait enfin reprendre sur des bases - espérons-le - plus sereines. Et alors les thèmes proposés par les rédacteurs de Voies et impasses fourniraient une excellente matière à délibération. Il s'agirait de savoir dans quelle mesure les traditions religieuses (toujours confessionnelles en fait) sont encore capables de fonder d'authentiques fidélités et de traduire l'expérience des générations passées pour les générations à venir. Rien n'exclut, à priori, que l'enseignement de la religion trouve sa légitimité dans la volonté démocratique de la Cité commune sans devoir pour autant s'accrocher désespérément aux basques du Prince. Il n'y a pas de commissions scolaires algébriques et d'autres géométriques, ce qui n'empêche en rien l'enseignement des mathématiques.

On se doute un peu que nous n'allons pas ici régler la question. Je me contenterai de proposer quelques axiomes: la religion n'est pas une matière comme les autres, et c'est justement ce qui rend problématique son intégration au curriculum scolaire*. Elle n'a pas de fonction instrumentale, et c'est une injure à la raison, me semble-t-il, que de la traiter de "ressource", d'"outil intellectuel", ou de lui chercher des "fonctions" psycho-pédagogiques. Certes, on ne peut nier que la religiosité trouve une utilité thérapeutique en certaines circonstances: cette dimension n'est pas entièrement absente, par exemple, de la popularité présente de certains mouvements sectaristes.

---

* Sauf, bien sûr, dans le cadre d'une formation anthropologique. La religion n'est évidemment pas si sacrée qu'elle ne puisse se soumettre à l'étude critique, comme n'importe lequel autre phénomène.

ésotéristes ou charismatistes. Et l'idéologie religieuse a certainement occupé une fonction sociologique cruciale dans les sociétés de naguère. Mais je ne conçois pas qu'on tienne à rabattre l'enseignement de la religion sur le marché scolaire des doctrines psycho-thérapeutiques. Quant à sa fonction idéologique, même le Comité catholique reconnaît qu'elle appartient au passé.

Quelque part entre la nostalgie d'une religion mettant les Hommes au pas (en se conjuguant aux structures sociales d'oppression), et la récupération tout aussi nostalgique des rituels communiants ou des gnoses sacrées par les mouvements narcissiques au plus ou moins illuminés de quête de sens et d'identité, le philosophe marxiste (impénitent, quand même) Max Horkheimer, trouvait place pour une troisième forme de nostalgie:

> Les confessions doivent subsister, non pas comme dogmes, mais seulement comme expressions d'une nostalgie, car nous devons tous être liés par la nostalgie que ce qui arive dans le monde, l'horreur et l'injustice, n'en sont pas le dernier mot, mais qu'il existe un Autre; et c'est là ce que nous nous affirmons à nous-même dans ce que l'on nomme religion. Nous devons être unis dans la conscience que nous sommes des êtres finis. Nous ne devons pas abandonner le concept d'infini qu'a développé la religion, mais nous ne devons pas en faire un dogme; il faut admettre que nous conservons des coutumes passées pour maintenir cette nostalgie. *

N'étant pas responsable de ce français boiteux, (qui appartient au traducteur), et ne parlant pas allemand, je me permettrai d'interpréter à ma façon la pensée d'Horkheimer. Cette "nostalgie" signifie qu'à moins de refouler à jamais dans l'insignifiance et la stupidité les représentations du sens du monde et de la vie que se sont donnés les humains depuis cinquante mille ans jusqu'à hier soir, on pourrait

---

* Théorie critique, Paris, Payot, 1978, p. 361.

peut-être s'habituer à l'idée qu'elles traduisent ("tradition") quelque chose de la condition humaine que les modes actuels de représentation ont beaucoup de peine à exprimer. Il faut donc conserver et transmettre précieusement (si l'humanitude est une par delà ses différences historiques et culturelles), ces reflets de nous-mêmes que renvoie le passé immémorial. En second lieu, le discours religieux n'échappera plus à l'acide de la raison critique qui ébrèche la culture; on ne pourra plus enseigner la religion, même aux petits, sans qu'ils la questionnent; "nostalgie", ici encore, puisque cette opération même corrompt l'intégrité que possédaient les religions et brise quelque chose qui ne reviendra jamais plus. "Nostalgie" enfin, de la sécurité morale qu'apportaient les religions aux croyants. Car le doute est venu parmi nous pour y rester, hélas et heureusement.

"L'Autre" qu'évoque Horkheimer n'est pas, je crois, Celui-qui-n'a-pas-de-Nom (bien que l'auteur fut d'origine juive). L'Autre, c'est ce qui n'est pas fini, c'est ce qui dépasse l'ici et le maintenant, c'est la portée absolue et transcendante des significations profondes que les religions ont exprimé par les artifices superbes du verbe et du rite, auxquels, d'ailleurs, on peut être sensible sans nécessairement partager la foi qu'ils appellent. L'Autre, c'est encore ce qui fournit des représentations et des normes supérieures à chaque individualité pour les rassembler toutes dans la projection symbolique de ce qui confère un caractère universel à la condition humaine. (Bien sûr, le prisme symbolique est toujours culturellement singulier; mais l'intention d'universalité et d'intemporalité demeure, car il s'agit en somme d'échapper à la conscience de la solitude - éminemment topologique - et à celle de la mort - éminemment temporelle). Les "normes" dont nous parlons peuvent bien se formuler dans ce que l'on nomme usuellement des "valeurs", mais l'expression est trop limitative: quelles "valeurs" exprime le Taj-Mahal ou les interminables prescriptions du Lévitique? La poésie d'un langage religieux ou d'une danse magique (comme toute poésie) opère certainement à l'intérieur d'un registre particulier de normes symboliques, sinon elles

ne pourraient exprimer rien pour personne. Or, elles parviennent au contraire à agiter, avec une formidable puissance émotive, des tréfonds de conscience et de sensibilité autrement latents, sinon voués à l'atrophie par le "désenchantement" du monde (qui rendait Weber nostalgique, lui aussi).

Le dernier mot sur lequel je voudrais attirer l'attention est celui de "confessions", qu'Horkheimer ne met pas au pluriel pour rien. Le message d'une tradition religieuse n'est pas indépendant des formes singulières que l'histoire et la culture lui ont données. On pourra toujours décortiquer et interpréter, par exemple, la signification des Béatitudes, mais leur imagerie n'en continuera pas moins à parler d'elle-même et à "dire" des choses qu'aucun soi-disant décodage n'arrivera jamais à révéler: il faut lire ce texte – à haute voix, c'est mieux – pour en sonder la grandeur ou la douceur, et pour s'en laisser imprégner la pauvreté du coeur. De même les psaumes: le grégorien ou Bach (Magnificat) leur ont fourni une âme que la musique contemporaine, résonnance d'un temps rationel et prométhéen, ne saurait rendre; rien n'exclut qu'elle y insuffle d'autres significations, mais celles-ci ne vouent pas pour autant les précédentes à la désuétude et au mutisme: les vivants peuvent dialoguer avec la mémoire des morts.

Je dis en somme qu'un enseignement qui, pour se vouloir "pertinent", réduit, assèche, décompose, réaménage, modernise et récupère sélectivement les traditions religieuses réelles (les confessions) risque de laisser de côté le sens le plus profond, le plus transcendant, le plus riche que leur symbolique particulière, en tant que totalité concrète et cohérente, exprime directement. En d'autres mots, d'aucuns pourraient trouver Jésus-Christ-Mon-Copain pas trop américain ou un éventuel Mohammed-Mon-Cousin trop peu musulman. Notre collègue Fernand Ouellet, de l'Université de Sherbrooke, proposait l'autre jour d'enseigner les confessions religieuses de façon compréhensive, respectueuse, fidèle, "comme s'il y avait dans la salle des gens qui croient à ces confessions". Il parlait, j'imagine, des religions non

chrétiennes. Allons plus loin: pourquoi cette règle ne s'appliquerait-elle pas à ce que le Comité catholique appellerait "nos religions maternelles?" Pour les Canadiens-français catholiques, par exemple, il faudrait peut-être pousser le respect jusqu'à admettre que, dans leur manière de participer au christianisme, ce qu'ils nommaient "l'histoire sainte" comptait au moins autant que le Nouveau Testament.

Plus largement, le citoyen que je demeure fait taire le sociologue et relit Horkheimer pour y découvrir une hypothèse que Laplace ne pouvait concevoir: il se pourrait bien que les traditions religieuses contiennent des éléments de ce qui s'appelait la sagesse avant que les sciences naturelles et humaines prétendent s'y substituer: et que les vieilles coutumes et les vieux mots religieux, devenus politiquement innoffensifs à cause même du statut de religions officielles assumé par les techniques et les sciences, portent désormais une charge émancipatoire parce qu'ils arrachent les humains à la tyrannie des "réalités objectives" et à la finitude du monde tel-qu'il-est.

Mais j'ai peur que le prochain sondage sur l'enseignement confessionnel ne permette pas de mesurer cette opinion-là.

Achevé d'imprimer
en octobre 1983 sur les presses
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.

Les Publications de l'ACFAS

Les Annales de l'ACFAS
(Comptes-rendus des communications présentées aux congrès de l'ACFAS) de 1935 à 1982 (vol. 1 à 49).

Le Bulletin de l'ACFAS (trimestriel)

Les Cahiers de l'ACFAS

1. Les contraintes au développement du Moyen-Nord (1979)
2. La thérapeutique de l'obèse adulte (1979)
3. Le comportement moteur du déficient mental (1979)
4. Dix ans de recherche québécoise sur la littérature française (1980)
5. La recherche gérontologique au Québec (1980) *(épuisé)*
6. L'entrepreneurship et la P.M.E. au Québec (1980)
7. Biologie du vieillissement : approches cellulaires et moléculaires (1981)
8. Stratégies de conservation de l'eau en Sagamie (1981)
9. Étude et répression des mauvaises herbes (1981) *(épuisé)*
10. L'ACFAS à travers 50 congrès (1982)
11. Recherches sur le troisième âge (1982)
12. Études supérieures et recherche en ingénierie : concertation et coordination (1982)
13. La recherche gérontologique au Québec (1982)
14. De la science au musée (1983)
15. Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec: Les principaux enjeux du débat (1983)